

Boeckmann, Klaus-Börge; Hopp, Carina; Linhofer, Susanne; Teufel, Martin; Vogl, Heiko
"Dann drückst du auf OK...". Ergebnisse einer Studie zum digitalen Distanzunterricht für Deutsch als Zweitsprache

Graz : Pädagogische Hochschule Steiermark 2020, 61 S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Boeckmann, Klaus-Börge; Hopp, Carina; Linhofer, Susanne; Teufel, Martin; Vogl, Heiko: "Dann drückst du auf OK...". Ergebnisse einer Studie zum digitalen Distanzunterricht für Deutsch als Zweitsprache. Graz : Pädagogische Hochschule Steiermark 2020, 61 S. - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-203030 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-203030>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Klaus-Börge Boeckmann
Carina Hopp
Susanne Linhofer
Martin Teufel
Heiko Vogl



Pädagogische
Hochschule
Steiermark



Foto: Shutterstock/Syda Productions

...dann drückst du auf OK!

Ergebnisse einer Studie zum digitalen Distanzunterricht
für Deutsch als Zweitsprache

Klaus-Börge Boeckmann, Carina Hopp, Susanne Linhofer, Martin Tenfel, Heiko Vogl

„Dann drückst du auf OK...“

Ergebnisse einer Studie zum digitalen Distanzunterricht für Deutsch als
Zweitsprache

Pädagogische Hochschule Steiermark

Graz, 2020.



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung
4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Covergestaltung: Lore Samhaber

Titelbild: Shutterstock/Syda Productions

*Das „Begleitforschungsprojekt Digi.DaZ“ wurde gefördert vom **PHSt-Forschungsfonds** und vom
Bundeszentrum für Professionalisierung in der Bildungsforschung*



Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	4
2	Hintergrund und Rahmenbedingungen des Forschungsprojekts.....	5
2.1	Migration und Mehrsprachigkeit an österreichischen und steirischen Schulen	5
2.2	Darstellung des Unterrichtsprojekts	5
3	Begrifflichkeiten und theoretische Zugänge	8
3.1	Begriffsbestimmung „digitaler Distanzunterricht“.....	8
3.2	Anforderungen an Lehrpersonen im digitalen Distanzunterricht.....	9
3.3	Synchroner Online-Unterricht	11
3.4	Vergleich zwischen Online- und Offline-Unterricht.....	12
3.5	Sprachendidaktische Grundlagen	13
3.6	Digitaler Mehrwert.....	15
4	Konzeption des Forschungsprojekts	17
4.1	Ziele des Forschungsprojekts.....	17
4.2	Fragestellung	17
4.3	Forschungsdesign.....	18
5	Projektablauf und Datenanalyse.....	21
5.1	Projektablauf.....	21
5.2	Datenanalyse	24
6	Ergebnisse zu den Bereichen Medien und Technik	35
6.1	Technische Beschreibung des Projektes.....	35
6.2	Auswertung der Interviews mit Online-Lehrpersonen.....	36
7	Ergebnisse zu den Bereichen Interaktion, Soziales und Sprachendidaktik.....	38
8	Zusammenfassung der Ergebnisse	42
8.1	Allgemeines	42
8.2	Zu den Forschungsfragen.....	42
8.3	Fazit.....	43
9	Literaturverzeichnis.....	44
10	Abbildungsverzeichnis.....	47
11	Tabellenverzeichnis	47
12	Anhang.....	48
12.1	Interviewleitfaden für Interviews mit Online-Lehrerinnen (OL) am 2. Mai 2019	48
12.2	Reflexionsbogen für Online-Lehrende.....	50
12.3	Exemplarische Transkription einer Unterrichtseinheit (Modellstunden vom 15.11.2018 und vom 22.11.2018)	53

1 Einleitung

Dies ist die Abschlusspublikation des “Begleitforschungsprojekts Digi.DaZ” (2017-2020), das sich zum Ziel gesetzt hat, die Durchführung eines Online-Unterrichtsprojekts an Volks- und (Neuen) Mittelschulen in der Steiermark zu begleiten, zu dokumentieren und zu evaluieren. Das Forschungsteam analysierte dazu Videoaufnahmen von ca. 20 Online-Unterrichtseinheiten, die im Rahmen des Unterrichtsprojekts “Digi.DaZ & Digi.MU” stattfanden. Dieser Onlineunterricht wurde im Rahmen einer Kooperation von Land Steiermark, Landesschulrat für Steiermark (heute Bildungsdirektion) und Pädagogischer Hochschule Steiermark (PHSt) angeboten. Ergänzend zur Videoanalyse wurden narrative Interviews (inklusive eines *stimulated recall* an Hand von Videoausschnitten aus dem Onlineunterricht) mit drei der beteiligten Lehrerinnen geführt, für deren Unterstützung wir uns hier explizit bedanken möchten: Es handelte sich um die Kolleginnen Anida Kadri, Elisabeth Faulent und Veronika Frosch. Das Forschungsteam der PHSt wurde dankenswerter Weise von den Kollegen Dieter Langgner und Jelle Erkelens unterstützt.

Forschungsleitend war die Fragestellung, ob und wie sich ein Onlineunterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) unter den gegebenen Umständen effektiv und den Bedürfnissen der Lernenden entsprechend verwirklichen lässt und ob dabei auch ein digitaler Mehrwert erreicht werden kann.

Die vorliegende Publikation ist in sechs Kapitel gegliedert. Kapitel 2 widmet sich den Hintergründen und Rahmenbedingungen des Begleitforschungsprojekts Digi.DaZ. Kapitel 3 beschreibt zentrale Begriffe, wie “digitaler Distanzunterricht” und “digitaler Mehrwert” sowie theoretische Hintergründe, beispielsweise im Bereich Sprachendidaktik. Darüber hinaus beinhaltet dieses Kapitel die Anforderungen an Online-Lehrpersonen. Kapitel 4 behandelt die Konzeption des Forschungsprojekts gefolgt vom Projektablauf und der Datenanalyse in Kapitel 5. In Kapitel 6 und 7 werden die Forschungsergebnisse präsentiert. Kapitel 6 beinhaltet die Ergebnisse in Bezug auf den technischen Bereich, Kapitel 7 in Bezug auf Sprachdidaktik und Interaktion. Kapitel 8 fasst die Ergebnisse schließlich nochmals zusammen und formuliert Empfehlungen für die Durchführung solcher Online-Unterrichtsprojekte.

2 Hintergrund und Rahmenbedingungen des Forschungsprojekts

2.1 Migration und Mehrsprachigkeit an österreichischen und steirischen Schulen

Die Sprachlichkeit von Schülerinnen und Schülern ist in den letzten Jahren vermehrt zum Thema der öffentlichen Diskussion und auch der Bildungswissenschaft geworden. Dabei spielt die Unterrichtssprache Deutsch eine wesentliche Rolle, die auf bildungssprachlichem Niveau zu erlernen ist und als Voraussetzung für den Bildungserfolg gesehen wird. Insbesondere Schüler/innen, die nicht mit der deutschen Sprache als Erstsprache aufgewachsen sind, nehmen im österreichischen Schulsystem seit den 60er Jahren, verbunden mit dem österreichischen Wirtschaftsaufschwung und der damit einhergehenden Arbeitsmigration vornehmlich aus der Türkei und Jugoslawien, stetig zu. Der Fall des eisernen Vorhangs und die Kriege im ehemaligen Jugoslawien in den 1990er Jahren führten zu einer weiteren Zunahme, so verdoppelte sich von 1980 bis 1989 der Anteil „ausländischer“ Schüler/innen in Österreich von 2,1% auf 4,2% (Biffl & Bock-Schappelwein, 2003, S. 123). Die letzten beiden großen Zuwanderungsbewegungen wurden Anfang der 2000er Jahre beobachtet, Auslöser dafür waren die Kriege in Tschetschenien und Afghanistan, sowie 2015 der Bürgerkrieg in Syrien, als rund eine Million Menschen aus außereuropäischen Regionen in Europa Schutz suchten. Knapp 90.000 Menschen beantragten zu dieser Zeit in Österreich Asyl (Oberwimmer, Vogtenhuber, Lassnigg, & Schreiner, 2019, S. 28). Österreichweit zeigt sich eine Zunahme der Personen mit Migrationshintergrund. Lag der Wert im Jahr 2010 bei rund 19%, so erreichte er im Jahr 2017 etwa 22%. Diese Zahl verdeutlicht den Bildungsauftrag an die Schulen, da die Migrationsgeschichte und das Aufwachsen mit einer Minderheitensprache Risikofaktoren darstellen, die den Bildungserfolg in Verbindung mit anderen sozialen Risikofaktoren nachweislich beeinflusst (Oberwimmer et al., 2019, S. 26f.). Für das Bildungswesen gilt es, diesen Gefahren durch Maßnahmen zur Chancengerechtigkeit entgegenzuwirken.

Aufgrund der Flüchtlingsbewegung des Jahres 2015 hat sich die Situation in den Pflichtschulen in Österreich verändert. Rein statistisch gesehen ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen österreichweit seit dem Schuljahr 2015/16 gestiegen. In diesem hatten bereits 49% der Kinder an den Volksschulen in Graz andere Erstsprachen, an 17 der 37 Grazer Volksschulen stellten sie die Mehrheit, an einer gar einen Anteil von 99,3% (Das Land Steiermark, Bildung und Gesellschaft, 2016). In der gesamten Steiermark liegt der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Erstsprache für alle allgemeinbildenden Schulen seit dem Schuljahr 2018/2019 bei rund 20%. Dabei zeigen sich große Unterschiede in den einzelnen Bezirken. Im steirischen Zentralraum liegt der Anteil bei 34%, im Gegensatz dazu der Anteil beispielsweise in der Südoststeiermark bei knapp 9%. Die starke Konzentration von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen im städtischen Raum wird anhand dieser Zahlen verdeutlicht.

Es ist allerdings hervorzuheben, dass die Zahl der Kinder mit anderen Erstsprachen keine direkten Rückschlüsse auf die Zahl der Schüler/innen erlaubt, die kein Deutsch verstehen, da viele Kinder mit anderen Erstsprachen sich in ihren Deutschkenntnissen und Schulleistungen von einheimischen Kindern kaum oder gar nicht unterscheiden. Ein Anhaltspunkt für den wirklichen Bedarf an Deutschförderung sind die sogenannten „außerordentlichen“ Schüler/innen, die auf Grund eingeschränkter Sprachkenntnisse vorläufig (bis zu zwei Jahre) nicht benotet werden. Der Anteil dieser Schüler/innen lag auch nach der erhöhten Zuwanderung des Jahres 2015 nur bei rund 4% für den gesamten Pflichtschulbereich in Österreich. Entsprechend verhält es sich nach Urbanisierungsgrad (2,8 % in dünn besiedelten [überwiegend ländlichen] Gemeinden, 9,1 % in dicht besiedelten [überwiegend städtischen] Gemeinden). Durch die Flüchtlingsbewegungen im Jahr 2015 und 2016 sind im Vergleichszeitraum seit 2013/14 die Anteilswerte der außerordentlichen Schüler/innen in allen Bundesländern etwas angestiegen, österreichweit um 1,8 Prozentpunkte (Oberwimmer et al., 2019, S. 168f.).

2.2 Darstellung des Unterrichtsprojekts

Die Migrationsbewegungen weltweit und speziell in Europa haben also große Auswirkungen auf das österreichische Bildungssystem und stellen neue Herausforderungen an österreichische Schulen. So sind Schüler/innen mit anderen Erstsprachen und unterschiedlichen Sprachkenntnissen in Deutsch in nahezu jeder

Primarstufenklasse in der Steiermark zu finden. In den peripheren steirischen Regionen ist jedoch die Versorgung mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und muttersprachlichem Unterricht (MU) in den herkömmlichen Strukturen nicht im erforderlichen Ausmaß zu gewährleisten. Aufgrund geringer Schülerinnenzahl/Schülerzahl mit DaZ/MU-Bedarf und weiter Wegstrecken für DaZ- und MU-Lehrer/innen ist eine Chancengleichheit für Kinder im städtischen und ländlichen Raum nicht gegeben. Diese Situation widerspricht dem Prinzip der Bildungsgerechtigkeit und schränkt den Zugang zu einer für den weiteren Bildungs- und Berufsweg entscheidenden Ressource ein. „Der Erwerb bzw. die Kenntnis der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit stellt die Grundlage für die Beteiligung an allen Bildungsprozessen dar und bildet damit eine wesentliche Voraussetzung für Schulerfolg und spätere Integration in den Arbeitsmarkt sowie für die Teilhabe am politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben in Österreich“ (Bundesministerium für Bildung, 2016). Wie in anderen Bereichen zeigt sich auch hier die Benachteiligung des ländlichen Raumes in Bezug auf Chancen und Möglichkeiten – mit den bekannten Auswirkungen auf Abwanderung und der zunehmenden Unattraktivität des ländlichen Raumes. Aus diesem Grund steht die Bildungs- und Regionalpolitik vor der Herausforderung, Rahmenbedingungen zur Lösung dieser Probleme zu schaffen und Bildungsinstitutionen sind gefordert, neue pädagogische Ansätze zu entwickeln.

Für den Landesschulrat für Steiermark (seit 1.1.2019 Bildungsdirektion Steiermark) und dem Bildungsressort des Landes Steiermark war diese Situation der Ausgangspunkt, im Sommer 2016 mit der Pädagogischen Hochschule Steiermark das Kooperationsprojekt „Digi.DaZ&Digi.MU: Deutsch als Zweitsprache und muttersprachlicher Unterricht mit digitalen Medien“, ins Leben zu rufen.

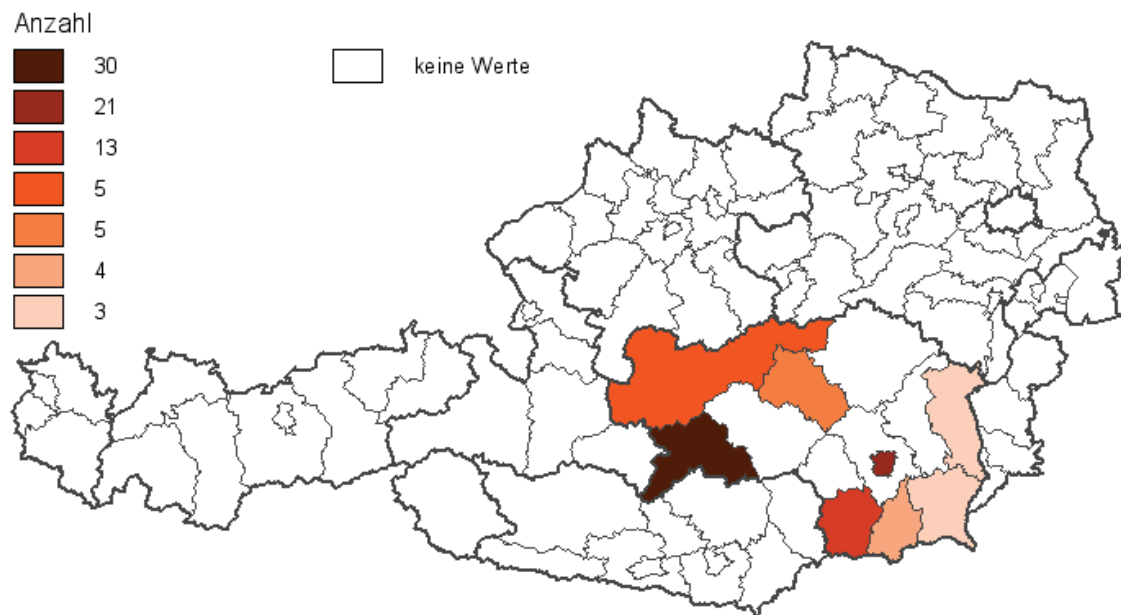
Zur Entwicklung des Unterrichtsprojekts wurden im Pilotprojekt zu Beginn internationale Recherchen durchgeführt. Distanzunterricht ist in Ländern, in denen Kinder in sehr abgelegenen Regionen leben und für den regulären Schulbesuch weite Entfernungen zu überwinden sind, seit Jahrzehnten vertraut und bekannt. Auch in Deutschland gibt es Projekte, die in ähnlicher Weise digitale Medien nutzen, um Flüchtlinge zu unterrichten (Heise Online, 2016). In Österreich gibt es keine vergleichbaren Initiativen. Mit dem Unterrichtsprojekt „digi.DaZ&digi.MU“ wurde somit Neuland betreten. Auch von den uns bekannten internationalen Projekten unterscheidet sich „Digi.DaZ&Digi.MU“. Es handelt sich dabei um reinen Sprachunterricht in der Unterrichtssprache (DaZ) bzw. in einer an der Schule sonst nicht unterrichteten Sprache (MU) für die spezielle Zielgruppe lebensweltlich mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler.

Der digital unterstützte Distanzunterricht sollte ermöglichen, die Versorgung eben dieser Zielgruppe mit einem Angebot zu gewährleisten, das an ihrem Schulstandort sonst nicht verfügbar wäre: Eine Lehrperson unterrichtet über eine Netzwerkverbindung Kinder an verschiedenen Standorten von einem beliebigen Ort aus – allerdings nicht in Form eines „Videounterrichts“, der lediglich eine Video- und Audioverbindung zwischen Lehrenden und Lernenden herstellt und ansonsten konventionell verläuft, wie bspw. auf den ostfriesischen Inseln (Kramer, 2016). Die digitalen Medien werden im Unterrichtsprojekt „Digi.DaZ&Digi.MU“ interaktiv genutzt – während der Online-Unterrichtseinheit, aber auch *offline*. Deshalb und auf Grund der bisherigen positiven Erfahrungen mit Tablets im Präsenzunterricht (Dausend, 2017) wurden die Lernenden mit Tablets ausgestattet. Zur Kommunikation diente ein kommerzielles Videokonferenzsystem. Zunächst beschränkte sich das Projekt auf DaZ-Unterricht, eine Ausweitung auf den muttersprachlichen Unterricht fand im Schuljahr 2018/19 statt. Die Anzahl der Lernenden, die in einer Einheit gemeinsam unterrichtet wurden, betrug eine/n bis drei; Alter und Deutsch- bzw. Muttersprachenkenntnisse wiesen eine hohe Heterogenität auf. Die Unterrichtsinhalte und –formen wurden binnendifferenziert aufbereitet. Das Unterrichtsprojekt bezog Volksschulen und Neue Mittelschulen aus Graz, Obersteiermark West sowie der Südoststeiermark mit ein.

In der ersten Phase, der *Entwicklungs- und Erprobungsphase*, beteiligten sich zwei Schulen im Grazer Stadtraum, die über die nötige Infrastruktur (Ausstattung mit Tablets und leistungsfähige Internetanbindung) und Lehrkräfte mit Erfahrung in der Nutzung digitaler Werkzeuge verfügten. In der zweiten, der *Pilotphase*, nahmen fünf weitere Schulen, Volksschulen sowie Neue Mittelschulen aus peripher gelegenen Gebieten in der Steiermark teil, die Bedarf bzw. Interesse angemeldet hatten und über die nötigen Voraussetzungen verfügten. Ursprüngliches Ziel war in der Steiermark die Umsetzung von Online-DaZ/MU-Unterricht so zu entwickeln und zu erproben, dass eine Ausweitung auf die gesamte Steiermark möglich wäre. Diese so genannte „Ausrollung“ konnte letztendlich nicht finanziert und somit nicht umgesetzt werden.

Anzahl der Schüler/innen

pro Bezirke



Bearbeiter: Heiko Vogl

Datenquelle: Pädagogische Hochschule Steiermark

Kartengrundlage: MyMap IfGR-KG Uni-Wien

Abbildung 1: Anzahl der Digi.DaZ-Schüler/innen pro Bezirk

In Summe nahmen ausgehend vom Schuljahr 2016/17 bis zum Schuljahr 2019/20 89 Schüler/innen am Online-Unterricht teil. Schulen aus acht der dreizehn steirischen Bezirke wurden in den DaZ-Unterricht eingebunden. Die meisten Schüler/innen wurden im Bezirk Murau unterrichtet (30), gefolgt vom Bezirk Graz (Stadt) mit 21, dem Bezirk Deutschlandsberg mit 13 und dem Bezirk Liezen mit 10 Schülerinnen und Schülern. Eine geringe Teilnahme wurde aus den Bezirken Leoben (5), Leibnitz (4) sowie Hartberg-Fürstentfeld sowie Südoststeiermark mit jeweils drei Schülerinnen und Schülern verzeichnet. Die Bezirke Graz-Umgebung, Voitsberg, Weiz, Murtal und Bruck-Mürzzuschlag nahmen an dem Online-Unterricht nicht teil.

Neben der Organisation der Online-Unterrichtseinheiten war auch die Zusammenarbeit mit der Schule und dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin zu gestalten: Es brauchte eine organisatorische Unterstützung. Dabei galt es die zeitliche und organisatorische Vereinbarkeit mit und der inhaltliche Anschluss an das Unterrichtsgeschehen in der Schule zu gewährleisten. Auf die Online-Unterrichtseinheiten folgten Übungen, die in der Schule erledigt werden konnten. Für die Offline-Phase wurden Aufträge gestellt, die dazu dienten, das Gelernte zu festigen. Für den Distanzunterricht gilt, dass das Sprachangebot nicht zu kurz kommen darf. Die mündliche Kommunikation stand im Vordergrund. Neben dem Erwerb des Deutschen wurde auch der Mehrsprachigkeit Wertschätzung entgegengebracht. Die Online-Lehrkräfte wurden für den Online-Unterricht an der Pädagogischen Hochschule Steiermark geschult. Inhalte der Schulungen waren neben dem Erlernen neuer medientechnischer Fertigkeiten und dem Kennenlernen geeigneter Apps Grundprinzipien eines interaktiven Sprachenunterrichts. Ein Beispiel dafür kann die interaktive und multimediale Auseinandersetzung mit Hörtexten oder Videos sein. Auf die Bedeutung authentischer Kommunikation mit den Lernenden in bedeutungsvollen Interaktionen wurde besonderer Wert gelegt. Den Lernenden sollten echte Arbeitsaufträge „Tasks“ in Verbindung mit kreativen Elementen gestellt werden. Die Aufgaben sollten so gestaltet werden, dass diese eine Herausforderung für die Lernenden darstellten, sie gleichzeitig aber nicht überforderten.

3 Begrifflichkeiten und theoretische Zugänge

3.1 Begriffsbestimmung „digitaler Distanzunterricht“

Der Einfluss digitaler Medien hat wie in vielen anderen Bereichen auch im Bildungsbereich in den letzten Jahren zugenommen (Zierer, 2018, S. 17) und zuletzt durch die Distanzlehre während der Covid-19-Pandemie einen besonderen Schub erfahren. Durch die zunehmende Verwendung digitaler Medien auch im Unterricht wird ihr Einsatz als Lernmedien Stück für Stück zur Normalität für Lehrende und Lernende. Gerade angesichts der Generation der „Digital Natives“ zeigt sich die Zusammenführung analoger und digitaler Werkzeuge im Unterricht geboten. Für den deutschsprachigen Raum lassen sich die Begrifflichkeiten wie „Medienoffensive“, „Lernen 2.0“ oder auch „Digitale Revolution“ finden, die in bildungspolitischen Diskussionen auftauchen und auch in die Schule Einzug halten (Zierer, 2018, S. 15). Die Verwendung digitaler Medien im schulischen Setting hängt dabei nicht nur von der Bereitschaft und den digitalen Kompetenzen der jeweiligen Lehrperson ab, es gibt auch Schwierigkeiten in der Bereitstellung der entsprechenden Werkzeuge bzw. Infrastruktur – eine Erfahrung, die wir auch im Projekt Digi.DaZ machen konnten. Die Verwendung digitaler Medien in schulischen Lernsettings wird als wichtiger Aufgabenbereich wahrgenommen und steht für eine zeitgemäße und erfolgreiche Bildungsarbeit (Zierer, 2018). Als Folge ergibt sich für den Bildungs- und Erziehungsauftrag in der Schule, dass die Digitalisierung als Bestandteil der heutigen Lebenswelt in die Schule einbezogen werden muss, um diese pädagogisch sinnvoll zu gestalten. Schule ist dabei als Ort zu verstehen, der gesellschaftliche Gegebenheiten aufgreift und auf diese innovativ reagiert (Zierer, 2018, S. 38). Gänzlich neu stellt sich diese Situation nach den Einschränkungen für schulischen Präsenzunterricht im Zuge der Covid-19-Präventionsmaßnahmen dar: Für viele Lehrkräfte brachte die Notwendigkeit, ihre Schüler/innen digital zu erreichen, einen erheblichen Nutzungszuwachs digitaler Lehr- und Lernmedien mit sich – in manchen Fällen gar eine erstmalige ernsthafte Auseinandersetzung damit. Es bleibt abzuwarten, ob diese Erfahrungen die Mediennutzung (und im Idealfall die Medienkompetenz) auch in Zukunft nachhaltig beeinflussen werden.

Unter der Bezeichnung „digitale Medien“ können Geräte und Anwendungen verstanden werden, die auf Computertechnologien beruhen. In der Literatur werden dabei unterschiedliche Begriffe und Möglichkeiten außer dem Begriff „digitale Medien“ verwendet. Weitere häufig verwendete Begrifflichkeiten sind beispielsweise Blended -Learning, E-Learning, Web 2.0. Unter *Blended Learning* wird allgemein eine Mischform von Online- und Präsenzformen verstanden, welche die Vorteile beider Lernszenarien miteinander verbinden soll. Die zugrundeliegende didaktische Struktur ist, dass auf eine Präsenzphase eine längere Online-Phase folgt, in welcher die Lernenden einzeln oder kollaborativ Lerninhalte bearbeiten, um diese in einer darauffolgenden Präsenzphase vorzustellen bzw. die gemeinsame Reflexion über die Lerninhalte anzustreben (Boeckmann, 2008, S. 122). Boeckmann (2016, S. 120) verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff *Verbundlernen* als Synonym zum Begriff „Blended Learning“.

Unter dem Begriff E-Learning und/oder E-Learning 2.0 als Weiterentwicklung werden Lernformen verstanden, bei denen computergestützte Lernplattformen eingesetzt werden. Wurden darunter zunächst Materialien verstanden, welche offline zur Verfügung gestellt wurden, wie beispielsweise Lern-CDs, haben sich unter dem Begriff indessen Lernplattformen etabliert, die mit Anwendungen des Web 2.0 genutzt werden, wodurch eine größere Interaktivität auch unter den Lernenden erreicht werden kann (Ebner & Schön, 2011, S. 11). Diese Anwendungen werden oft unter dem Namen *Web Based Trainings* subsumiert und grenzen sich somit von den vorangegangenen *Computer Based Trainings* ab. Insbesondere Konzepte, die kooperatives Lernen fördern, setzen sich zunehmend durch. Dazu zählen u.a. digitale Bibliotheken, Suchdienste, Weblogs/E-Portfolios, Wiki-Systeme, Chat-Systeme, als auch Virtual-Classroom-Systeme (Videokonferenzsysteme) (Issinger & Kaltenbaek, 2006, S. 49). Diese können als erste Annäherung an das im „Begleitforschungsprojekt Digi.DaZ“ erforschte digitale Unterrichtsetting verstanden werden. Virtual-Classroom-Systeme werden von Biebighäuser, Zibeliu & Schmidt (2012, S. 36) als Beispiel computervermittelter Kommunikation (*Computer-Mediated Communication*, abgekürzt mit CMC) beschrieben. Ein ähnlicher Begriff wurde von Keller (2009) eingeführt, der von Live E-Learning spricht und diesen Begriff in „Live“ und „E-Learning“ unterteilt. Unter „Live“ wird „synchron stattfindend“ verstanden. Dies trifft für den synchronen digitalen Distanzunterricht, wie er im

Projekt Digi.DaZ stattfindet, zu. Nach der Definition von Döring (2003, S. 248) kann E-Learning als eine mögliche Form verstanden werden, wie Lernprozesse über das Internet gesteuert und angeregt werden können. In dieser Form des Distanzunterrichts können sich die Kommunikationspartner, das heißt, die Lehrperson und die Lernenden, gleichzeitig sehen und hören und sich aufeinander beziehen (Döring 1999, 34), ohne dass sie sich am selben Ort befinden (müssen). Der digitale Distanzunterricht, wie er von Digi.DaZ durchgeführt wurde, schließt demnach die Aspekte des Live-E-Learnings mit ein – Lernort ist ein “virtuelles Klassenzimmer” (Keller, 2009, S. 32ff.).

Wird die synchrone Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen an unterschiedlichen Orten ermöglicht, steht der audiovisuelle Aspekt im Vordergrund. Durch die zusätzlichen Informationen, die anhand von Gestik und Mimik übertragen werden können, ist die Kommunikation über Videokonferenzsysteme der Face-to-Face-Kommunikation sehr ähnlich. Dies wird anhand der Elemente der Sichtbarkeit, Hörbarkeit, Synchronizität und Sequenzialität deutlich, gleichzeitig fehlt die Kopräsenz der an der Videokonferenz teilnehmenden Personen (Ertl, Helling, Herbst, Paechter, & Rakoczi, 2011, S. 251). Dies kann Auswirkungen auf die nonverbale Kommunikation haben, da aufgrund des Bildausschnitts nur ein bestimmter Bereich angezeigt werden kann. Ein praktisches Beispiel dafür aus unserem Projekt sind Gelegenheiten, bei denen sich Lernende zu Wort melden, die Online-Lehrperson die Wortmeldung aber nicht sehen kann und demzufolge nicht darauf reagiert. Gleichzeitig kann die Bild- und Tonqualität eingeschränkt sein, was ebenfalls zu einer Einschränkung der Kommunikation führen kann (Paechter, 2010, zitiert nach Ertl et al., 2011, S. 251).

Die aufgezeigten Rahmenbedingungen der Kommunikationsprozesse in Videokonferenzsystemen zeigen, dass sich der verbale Kommunikationsaufwand erhöht. Durch die verbale Kompensation non-verbaler Informationen, die in einer Face-to-Face-Situation leichter übertragen werden können (ebd.), ergeben sich im Unterricht per Videokonferenz veränderte Sprachstrukturen, wie längere Redebeiträge und seltenere Unterbrechungen von Beiträgen, die zu einem strukturierten Ablauf führen (können) (Ertl, 2003, S. 37). Ein Vorteil von Videokonferenzsystemen zeigt sich im interaktiven Charakter, der zu einer hohen Partizipation der Teilnehmenden führen kann (Gruber-Rotheneder, 2011). Aus diesem Grund eignen sich diese für das kooperative Lernen in (Klein-)Gruppen ebenso wie für die Übertragung von Vorlesungen oder Vorträgen.

Eine Besonderheit des Digi.DaZ-Unterrichts stellt nicht nur die digitale Kommunikation dar, sondern auch die digitale didaktische Aufbereitung der Lerninhalte. Fraglos ergeben sich durch den Einsatz digitaler Medien im (Distanz-) Unterricht vielfältige Verwendungsmöglichkeiten. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob die eingesetzten digitalen Medien innovative Vermittlungskonzepte darstellen, oder ob es sich dabei um konventionelle Vermittlungsmodelle handelt, welche nur auf die digitalen Medien und ihren Einsatz übertragen werden (Grünewald, 2016, S. 464). Digitale Medien bieten gegenüber konventionellen Medien zusätzliche Möglichkeiten in den Bereichen der Multimedialität, der kreativen Gestaltung und der Interaktivität (Grünewald, 2016, S. 466). Prinzipiell ist das Distanzlernen per Videokonferenz zwar schon deshalb multimedial, da die Inhalte vermittelt über eine Kombination von verschiedenen Medien präsentiert werden und dadurch gleichzeitig mehrere Sinneskanäle ansprechen. Eine gleichzeitige Verwendung von Bild, Audio- oder Videoelementen und Text ist möglich (Keller, 2009, S. 67ff.). Ob diese Multimedialität aber auch didaktisch genutzt wird, ist von den Schwerpunktsetzungen der Lehrkräfte abhängig.

In der Folge wird in der vorliegenden Publikation der synchrone digitale Distanzunterricht im Projekt “Digi.DaZ” oft als “Online-Unterricht” bezeichnet. Dieser Begriff ist in unserem Kontext also nicht als Verallgemeinerung, sondern als vereinfachte Bezeichnung des digitalen Distanzunterrichts zu sehen.

3.2 Anforderungen an Lehrpersonen im digitalen Distanzunterricht

Sowohl Lehrpersonen als auch Lernende brauchen Vorbereitung für Onlineunterricht: „Teacher and student training emerged as a significant consideration“ (Y. Wang & Chen, 2007, S. 4). Heiser, Stickler, & Furnborough (2013) berichten sogar über ein eigenes Trainingsprogramm für Online-Lernende. Für eine umfassende Vorbereitung der Lernenden waren in unserem Kontext keine Ressourcen vorhanden und daher gab es durchaus auch Startschwierigkeiten, vor allem technischer Art. Als hauptsächliche Einstiegshilfe ist die Anwesenheit einer Offline-Lehrperson an der Seite der Schüler/innen (zumindest zu Beginn) bei den ersten Unterrichtseinheiten anzusehen, die aber nicht in allen Fällen gegeben war.

Den besonderen Anforderungen von Onlineunterricht an die Lehrpersonen wurde im Digi.DaZ- Projekt und auch unserem Forschungskonzept hingegen mehr Bedeutung beigemessen. Die Herausforderung „to manage and sustain a vast amount of visual and textual input and to use the [...] features with creativity requires practice and conscientious effort (Y. Wang & Chen, 2007, S. 4). Die hier genannte Übung bzw. Praxis unter Realbedingungen lässt sich nur sehr eingeschränkt in Professionalisierungsmaßnahmen vorwegnehmen. Es handelt sich eben auch um eine sehr große Bandbreite von Fähigkeiten. So nennt Murphy (Murphy, 2015, S. 50) folgende Qualifikationen für Onlinelehrende:

- affective qualities and orientation;
- pedagogical expertise;
- subject matter expertise;
- IT skills;
- group support and management;
- knowledge of institutional systems and distance learning.

Die in Murphys Befragungen von Online-Lernenden als unverzichtbar erachteten und mit Abstand meistgewählten Qualifikationen sind Fach- (in diesem Fall Sprach-) Expertise (subject matter expertise) und didaktische Expertise (pedagogical expertise), waren allerdings nicht unbedingt für den Online-Unterricht spezifisch. An dritter Stelle folgen dann Fähigkeiten zur interaktiven Unterstützung (interactive support skills). Interessant ist auch die Zuordnung einzelner Items der Befragung zu diesen drei Qualifikationen: Zur *Sprachexpertise* gerechnet wurde muttersprachliche Kompetenz, Grammatikverständnis und Fähigkeit zu ihrer Erklärung. Die *didaktische Expertise* umfasst das Präsentieren von Beispielen und Modellen, Hilfe bei der Aussprache und Berücksichtigung verschiedener Lernstile. Die *Fähigkeit zur interaktiven Unterstützung* beinhaltet das Herstellen einer freundlichen Atmosphäre, das Geben von promptem, eindeutigen und individualisiertem Feedback, die Berücksichtigung der Stärken der Lernenden und das Anbieten angemessener Unterstützung sowie das Anpassen an die Lernenden-Niveaus (Murphy, 2015, S. 52ff.). Die hohe kommunikativ-interaktive Komplexität von Online-Unterricht wird auch von anderen Autorinnen und Autoren hervorgehoben: Das gezielte Reagieren auf Lernendenbeiträge stellt im Distanzunterricht hohe kommunikative Anforderungen. Sowohl der konsequente Einsatz von Feedbacktechniken als auch die angemessene Formulierung dieses Feedbacks benötigen einerseits Empathie und andererseits diesbezügliches Wissen (Graf, 2004, S. 43; Reinmann-Rothmeier, 2003, S. 21). Sowohl mündlich als auch schriftlich ist eine klare, verständliche und präzise Sprache unerlässlich, um gelingende Sprachlernsituationen anzubahnen (Busch & Mayer, 2002, S. 65; Graf, 2004, S. 43; Tiemeyer, 2005, S. 126). Zudem spielen Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale eine wesentliche Rolle im virtuellen Klassenzimmer (Bodendorf, 2002, S. 78).

Diese nicht unbedingt online-spezifischen, jedoch in der Online-Situation wohl zum Teil besonders wichtigen Kompetenzen sind auch für die Digi.DaZ-Lehrenden bedeutsam. Auf Grund der Erfahrungen aus der Begleitforschung würden wir wohl noch einige ergänzende Kompetenzen im allgemeinen sprachendidaktischen Bereich formulieren, wie z.B. die Fähigkeit, eine sprachlich bereichernde Aufgabenauswahl und Unterrichtskommunikation umzusetzen. Wir wissen aber nicht, ob die (anfänglich) beobachteten Schwierigkeiten in diesem Bereich mit der Tatsache zusammenhängen, dass der Unterricht online stattfindet oder nicht. Interessant ist, dass in Murphys Lernendenbefragungen, die 2008 und 2011 stattfanden, die technischen, IT-bezogenen Qualifikationen an Bedeutung aus Lernendensicht deutlich zunahmen (Murphy, 2015, S. 52). Dennoch wurden diese auch 2011 nur mit einem Rang von 3.8 von 5 gewählt und stehen damit an sechster und letzter Stelle der oben erwähnten Qualifikationen von Online-Lehrenden (Murphy, 2015, S. 53). Vielleicht weil es im Unterrichtsprojekt Digi.DaZ im Unterschied zum Kontext, in dem Murphys Erhebungen stattfanden, ausschließlich Online-Unterricht gab, wurde die Bedeutung der technischen Fähigkeiten von den Online-Lehrenden und auch von den Beobachtenden vergleichsweise höher eingeschätzt – die Lernenden wurden im Digi.DaZ-Begleitforschungsprojekt nicht befragt.

Bei Hampels & Sticklers (2005, S. 317; zit. n. Hampel & Stickler, 2015, S. 6) *Fähigkeitenpyramide* für Online-Lehrkräfte (s. Abb. 2) bildet gerade die technische Kompetenz die Basis für die weiteren Fähigkeiten. Sie wird von ihnen aufgeteilt in eine allgemeine Kompetenz im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie bzw. eine spezifische technische Kompetenz für die genutzten Programme bzw. Tools. Im

Gründe konnten wir mit den Schulungsmaßnahmen für die Online-Lehrpersonen, die im Vorfeld von Digi.DaZ stattfanden, nur diese beiden untersten Stufen der Pyramide ansprechen. Die *Anpassung* an das Medium bzw. das Finden von Lösungen, die sich digital und in Distanz umsetzen lassen, war dann eine Fähigkeit, die die Lehrenden nach und nach mit der Unterrichtsroutine entwickelten. Diese dritte Stufe der Fähigkeitenpyramide war eine wichtige Kategorie in unserem Kategoriensystem für die Videoanalyse (siehe Kap. 3.3.2 und 4.2.1). Auch die Online-Sozialisation und die Vermittlung kommunikativer Kompetenz finden eine ziemlich direkte Entsprechung in unserem Kategoriensystem mit den Kategorien “Interaktion” und “(sprachen-) didaktischer Erfolg”, während sich die beiden obersten Stufen der Pyramide nur indirekt widerspiegeln – z.B. in der Kategorie “Reaktion”.

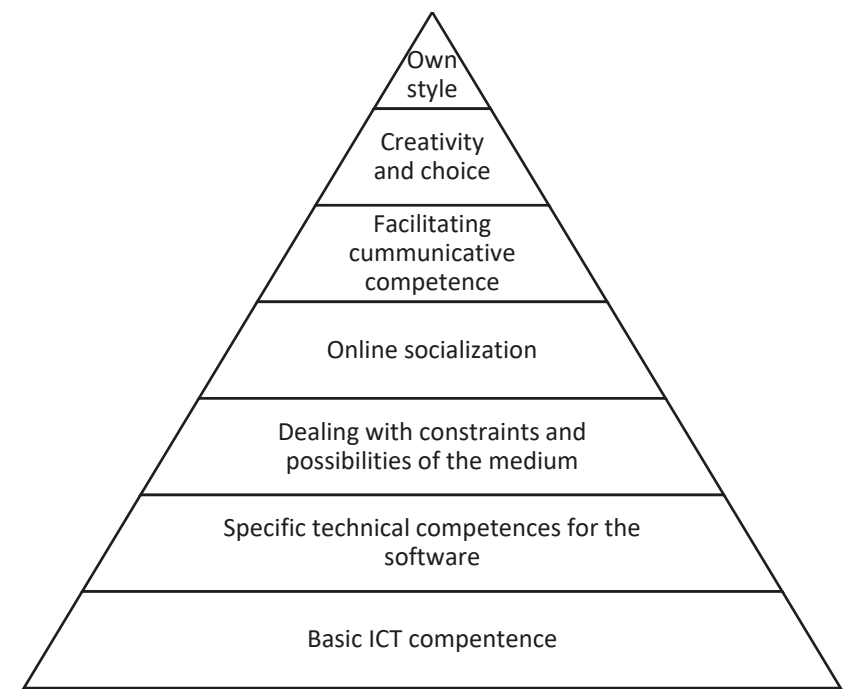


Abbildung 2: Skills Pyramid (Fähigkeitenpyramide) für Online-Lehrkräfte (nach Hampel & Stickler, 2005)

3.3 Synchroner Online-Unterricht

Viele der Werkzeuge, die im Online-Unterricht zum Einsatz kommen, sind asynchron. In erster Linie sind hier wohl Diskussionsforen zu nennen, die sich für eine Vielfalt von Unterrichtsszenarien eignen und durch die zeitversetzte Kommunikation eine Reihe von Vorteilen, aber auch Nachteile bieten. Ein positiver Aspekt ist beispielsweise, dass die Bearbeitungszeiten (abgesehen von Fristsetzungen) für die Lernenden ganz flexibel sind, ein negativer, dass keine unmittelbare Interaktion möglich ist. Dieser allgemeinen Dominanz asynchroner Kommunikation entgegengesetzt, ist es eine der Besonderheiten des Digi.DaZ-Konzepts, dass es vollständig auf synchroner Interaktion aufbaut – abgesehen von Aufgaben, die die Lernenden gelegentlich für die Phase zwischen den Onlineterminen bekommen und eigentlich den Charakter von Hausübungen haben. Synchroner Online-Unterricht ist besonders geeignet für einige Aspekte der Lernerfahrung. Finkelstein (2006) führt fünf Funktionen synchronen Online-Unterrichts, die auch das Geschehen im Unterrichtsprojekt digi.DaZ weitgehend abbilden: „instruction, collaboration, support, socialization and informal exchange, and extended outreach“ (Finkelstein, 2006, zitiert nach Martin & Parker, 2014, S. 194). Ein Aspekt dieser Aufzählung, der in Digi.DaZ sicher unterrepräsentiert war, ist die Kollaboration, zumindest insoweit Kollaboration zwischen Lernenden gemeint ist. Obwohl diese informell stattfand – z.B., indem Lernende teils auch unbemerkt von der Lehrperson einander halfen, technische Probleme oder Lernaufgaben zu lösen, war sie doch in der Regel nicht geplanter Bestandteil des Online-Unterrichts.

Die besondere Wirkung von synchroner und insbesondere von videogestützter Interaktion für die Zufriedenheit der Lernenden und die soziale Komponente der Unterrichtssituation wird von einigen Autorinnen und Autoren hervorgehoben: „Cao, Griffin, and Bai (2009) suggested that synchronous interaction

effectively raises student satisfaction. In addition, Motteram (2001) stated that „synchronous tools are more effective for the „social“ side of education (p. 131)“ (Martin & Parker, 2014, S. 193). Das trifft sich mit unseren Beobachtungen schon vor dem Beginn der systematischen Begleitforschung, dass die Lernenden sehr schnell ein Vertrauensverhältnis zu den Online-Lehrenden aufbauen konnten, auch wenn es gar keine realen Kontakte gab. Die Videoverbindung ermöglicht offensichtlich einen Beziehungsaufbau, der bei anderen Online-Kommunikationsformen nicht in derselben Weise zustande kommt: „This finding confirms the results of studies on the impact of video technologies on building a learning community, increasing learner confidence, and reducing learner isolation“ (Y. Wang & Chen, 2007, S. 5). Die genannten Forschungsergebnisse beziehen sich zumeist auf Erwachsene. Ein weiterer entscheidender Vorteil war für unser Projekt von besonderer Bedeutung: Da sich unsere Zielgruppe vor allem aus Kindern der Primarstufe zusammensetzte, war der videogestützte Online-Unterricht im Grunde die einzige Möglichkeit, online auch mit Lernenden effizient zu kommunizieren, die noch keine ausgebildeten Lese- und Schreibfähigkeiten besaßen – abgesehen von ihren oft noch sehr eingeschränkten Deutschkenntnissen.

3.4 Vergleich zwischen Online- und Offline-Unterricht

In einer Studie, die eine Face-to-face- und eine synchrone Online-Sprachlernsituation vergleicht – es handelt sich allerdings nur um eine synchrone Audioverbindung – fanden Forscherinnen und Forscher der Open University eine Reihe von Unterschieden:

„The online environment provided evidence of:

- a higher ratio of L2 input/output by students,
- a prevalence of highly structured L2 input and output,
- greater emphasis on classroom management,
- tutor dominance in spoken tutorial interaction, and
- fewer student – student exchanges outside allocated tasks.

By contrast, the f2f environments revealed:

- a slightly higher ratio of L1 use,
- a greater evidence of unstructured communication,
- less classroom management, and
- less tutor talk“ (Heins, Duensing, Stickler, & Batstone, 2007, S. 292f.).

Wir konnten zwar ebenfalls beobachten, dass „classroom management“ im Online-Unterricht eine wichtige Funktion hatte und dass es wenig Austausch zwischen den Lernenden gab, aber in unserer Hauptstudie haben wir nur digitalen Distanzunterricht untersucht. Also können Vergleiche nur implizit durch die Lehrerinnen, die sowohl online als auch offline unterrichten, stattfinden. In einer separaten, sich teilweise mit dem Begleitforschungsprojekt Digi.DaZ überschneidenden Studie, führte Hopp (2019) jedoch einen Vergleich zwischen einer Online- und einer Offline-Unterrichtseinheit durch. Die Ergebnisse lassen sich kurz so zusammenfassen:

- Elizitierungstechniken und Feedbackmethoden wurden gleichermaßen von den Lehrenden verwendet, es wurden Techniken angewendet, die Äußerungen der Lernenden hervorlockten und Erzählungen anzuregen;
- Präzise Planung unter fremdsprachendidaktischen Aspekten führt zu gelingender Unterrichtskommunikation sowohl im Distanz- als auch im Präsenzunterricht;
- Eine optimale Gruppengröße im digitalen Distanzunterricht liegt bei drei Lernenden, da eine größere Gruppengröße zu einer Verringerung der Sprechanlässe führen kann;
- Es findet eine sprachliche Anpassung im Bereich der Kontextualisierung statt. Diese führt zu einer expliziteren Sprachverwendung im Distanzunterricht, der weniger die Kommunikationsmuster eines Face-to-face Unterrichts abbildet;
- Einschränkung spontan-sprachlichen Eigenheiten, wie sie in natürlichen (Unterrichts-) Sprachkontexten auftauchen. Im Präsenzunterricht konnte beobachtet werden, dass sich sprachliche Handlungen spontaner entwickeln und auf Seiten der SuS mehr Fragen auftreten, wodurch natürliche Gesprächskontexte entstehen konnten. Der Einsatz digitaler Medien lässt vermuten, dass sich eine Kommunikationsstruktur entwickelt, die stärker kontextgebunden ist. Die Sprachverwendung im digitalen Distanzunterricht ist expliziter und technischer. Daraus folgt, dass die Planung der

Unterrichtsstunde nicht nur hinsichtlich ihrer Struktur, sondern auch hinsichtlich der eingesetzten Lehrer/innensprache erfolgen muss.+

3.5 Sprachendidaktische Grundlagen

In den folgenden Abschnitten werden einige grundlegende Konzepte der Sprachendidaktik, die wir als relevant für das Unterrichtsetting “digitaler Distanzunterricht” eingeschätzt haben und auch den Online-Lehrpersonen in der Vorbereitung vermittelt haben, erläutert und auf die Unterrichtssituation im Projekt “Digi.DaZ” bezogen. Zu Beginn des Begleitforschungsprojekts wurde den Lehrenden ein Reflexionsbogen zur Unterrichtsvor- und -nachbereitung zur Verfügung gestellt, der sie darauf aufmerksam machen sollte, verschiedene Aspekte sprachlicher Tätigkeit im Unterricht zu berücksichtigen: Rezeption, Produktion, Inhaltsorientierung, Formorientierung, Reproduktion und Kreativität. Unter anderem wurden die Lehrenden in diesem Reflexionsbogen auch gefragt: “Wie und in welchem Umfang waren die Lernenden sprachlich aktiv? Welche Anregung/Herausforderung (i+1)₁ gab es?” und “Was habe ich in dieser Stunde gemacht, was ohne digitale Medien nicht oder so nicht möglich gewesen wäre (digitaler Mehrwert)?”

Im Laufe des Projekts wurden die Online-Lehrpersonen mit Unterrichtsprinzipien in Anlehnung an Ellis (2005) bzw. Faistauer & Fritz (2008) vertraut gemacht. Diese Prinzipien umfassen u.a.:

- Die Vermittlung formelhafter und konstruierter Sprache;
- primärer Fokus auf Bedeutung (Inhalt) bei Aufmerksamkeit für die Sprachform;
- reiches Sprachangebot in der Zielsprache und Gelegenheit zur Sprachproduktion;
- Gelegenheit zur Interaktion in der Zielsprache;
- Aufgabenorientierung als Basis für autonomere Lernerfahrungen.

Für die vorliegende Darstellung werden die zentralen Konzepte Interaktion, Aufgabenorientierung und digitaler Mehrwert in der Folge noch genauer charakterisiert.

3.5.1 Interaktion

Spätestens seit den 1990er-Jahren wurden die bis dahin gängigen Sprachenlernmodelle durch interaktionsbasierte Modelle ergänzt bzw. teilweise abgelöst. Die bisher dominierenden Modelle untersuchten das Sprachenlernen vor allem mit Blick auf das Sprachenangebot (den Input) oder mittels der Analyse von Lersprache (Henrici, 1995). Eine sehr grundlegende Definition von Interaktion aus dieser Zeit lautet „reciprocal events that require at least two objects and two actions. Interaction occurs when these objects and events mutually influence each other“ (Wagner, 1994, S. 8, zitiert nach Heins et al., 2007, S. 282). Auch in aktuelleren sprachendidaktischen Konzeptionen nimmt Interaktion einen zentralen Stellenwert ein: „interaction is commonly regarded as an integral part of a communicative language learning process“ (Y. Wang & Chen, 2007, S. 1). Zwei mögliche Grundlagen für die zentrale Bedeutung von Interaktion für Sprachenlernen sind, dass erstens Interaktion die Basis für das Aushandeln von Bedeutung ist: „Long’s (1996) Interaction Hypothesis emphasizes the importance of a linguistic environment in which the most fruitful point of acquisition is during negotiation of meaning“ (Heins et al., 2007, S. 282) und zweitens, dass Interaktion den Lernenden ermöglicht, Sprachfunktionen auszuführen, die ihnen alleine nicht möglich sind: „Learning thus takes place within what Vygotsky (1978) dubbed the Zone of Proximal Development (ZPD), i.e. between what the learner can do alone and what he/she can do with assistance“ (Heins et al., 2007, S. 282). Wenn Interaktion für das Lernen von Sprachen eine so zentrale Rolle spielt, stellt das besondere Anforderungen an einen Online-Sprachenunterricht. Dieser muss eine Unmittelbarkeit und Intensität der Kommunikation erreichen, die direkten reziproken Austausch ermöglicht. Ein Videounterricht wie bei Digi.DaZ ist hierfür sicherlich prinzipiell geeignet, die Lernenden werden nicht alleingelassen. Es ist jederzeit möglich, mit der Lehrperson zu interagieren und bspw. Hilfestellungen zur Aufgabenbewältigung zu bekommen. Wenn wir aber Interaktion im Longschen Sinne als “Aushandlung von Bedeutung” verstehen, findet eben ein ganz wesentlicher Teil von Interaktion *zwischen den Lernenden* statt. Und dieses Element von Interaktion im Unterricht bekam, wie noch genauer zu zeigen sein wird, in den Kleingruppen von bis zu drei Lernenden in den Digi.DaZ-Unterrichtseinheiten deutlich weniger Raum als die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden. Auf Grund der zentralen Bedeutung wurde die Komponente “Interaktion” auch als Kategorie für die Videoanalyse aufgenommen (s. Kap. 5.2.1).

3.5.2 Aufgabenorientierung

Müller-Hartmann & Raith (2008, S. 4) weisen darauf hin, dass insbesondere der aufgabenorientierte Ansatz zur Förderung der sprachlichen und interkulturellen Kompetenz genutzt werden sollt. Für den Fremdspracherwerb ergeben sich in der Anwendung digitaler Medien sprachdidaktische Fragen, die bei der Entwicklung von Aufgabenstellungen für den digitalen Distanzunterricht ebenso bedacht werden müssen wie im analogen Unterricht, der durch die Verwendung digitaler Medien unterstützt wird. Angelehnt an Biebighäuser et al. (2012) ergibt sich dadurch beispielsweise die Frage, welche Rollen die Anwendungen/Technologien als Übungs-, Informations-, Interaktions- und Kooperationsmedien für das Fremdsprachenlernen spielen können und welche Übungsformate, Aufgabenstellungen, damit verbundene Zielsetzungen, und sich dadurch ergebende (neue) Rollen für Lehrende und Lernende mit dem Medieneinsatz einhergehen können?

Neben verschiedenen Ansätzen, wie die Sprache für die Lernenden erfahrbar werden kann, sollen die gestellten Aufgaben bestimmte Gütemerkmale aufweisen. Diese stellen die Grundlage für eine erfolgreiche Entwicklung von 2.0-Aufgaben dar. Dabei können bereits bestehende Merkmale von „traditionellen“ Aufgabenmerkmalen verwendet, erweitert und auf den Bereich des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien übertragen werden (Biebighäuser et al., 2012, S. 45). Als übergeordnetes Ziel für gelungene 2.0-Aufgaben gelten bestimmte Merkmale, die zur Wirksamkeit des Sprachenlernens beitragen (Krenn, 2008, S. 2007). Zu diesen gehören die „Entkünstlichung“ des Fremdsprachenlernens durch authentische Kommunikationsmöglichkeiten. So wird der Bedeutungsgehalt und Lebensweltbezug von Aufgaben erhöht. Die authentische Kommunikation in der Zielsprache ist damit ein wesentlicher Aspekt. Bei der Erstellung von Aufgaben ist der bisherigen Sprach- und Wissenstand der Lernenden sowie ihre Medienkompetenz zu berücksichtigen. Gleichzeitig sollte die Aufgabenstellung eine angemessene Herausforderung für die Lernenden darstellen, damit sie eine Weiterentwicklung in ihrem eigenen Sprachlernprozess erfahren können. Diese Ziel lässt sich am ehesten durch kleinschrittig angelegte Übungen erreichen, die an das Vorwissen der Lernenden anknüpfen und an die eigentliche Aufgabe heranführen, bei der die Lernenden dann die Möglichkeit erhalten, einen eigenen Lösungsweg auszuarbeiten (Biebighäuser et al., 2012, S. 45ff). Der offene Charakter einer Aufgabe zielt darauf ab, dass sich der Lernende selbst als kompetent fremdsprachlich handelnd wahrnimmt und sich sowohl mündlich als auch schriftlich in die Aufgaben einbringen kann. Dies führt zu einer Produktorientierung, die aus erfolgreichen 2.0-Aufgaben hervorgehen soll. 2.0- Aufgaben erheben den Anspruch sowohl prozess- als auch produktorientiert zu sein.

In unserem Unterrichtsbeispiel steht die produktorientierte Arbeit im Vordergrund. Die Lernenden entwickelten mit der App *Seesaw* (Seesaw Learning Inc., 2020) eine eigene Bildergeschichte. Dabei unterstützt die Lehrperson die Lernprozesse der Lernenden und begleitet die Aufgabendurchführung mit besonderer Aufmerksamkeit. Die Aufgabe der Lehrperson liegt darin, eine Balance zwischen Offenheit und notwendiger Steuerung bei der Bearbeitung und Durchführung der Aufgabenprozesse zu finden (Biebighäuser et al., 2012). Durch die Begleitung der Aufgabenbearbeitung werden die Lernenden dabei unterstützt, technische und methodische Herausforderungen selbstständig zu lösen. Die inhaltliche Ausgestaltung sollte weitgehend selbstbestimmt bleiben.

Als Gegenmodell zum offenen Format der Aufgabe (engl. *task*), aber auch als Hinführung zu ihr – Littlewood (2004) spricht auch von Übung als „enabling task“ (Befähigungsaufgabe) – gilt das geschlossene Format der Übung (engl. *exercise*), wobei sich zwischen den beiden Extremformen ein Kontinuum an Formaten annehmen lässt (Littlewood, 2004), die sich durch den Grad ihrer Offenheit sowie ihrer Form- bzw. Inhaltsorientierung unterscheiden. Die Extremform der Übung ist geschlossen und gänzlich formorientiert (ohne Inhaltsbezug, z.B. eine reine Grammatikübung). Wenn auch solche ganz „inhaltsleeren“ Übungen im Digi.DaZ-Unterricht eher selten vorkamen, so war doch eine gewisse Tendenz zu beobachten, eher geschlossene Aktivitätsformate zu favorisieren und den Lernenden wenig Eigeninitiative zuzutrauen. Dazu gehörte auch die unkritische Übernahme von Übungsaktivitäten aus dem Internet ohne Reflexion in Bezug auf ihre Funktion im Lernprozess, beispielsweise aus dem Portal LearningApps (Verein LearningApps - interaktive Lernbausteine, 2020) (Verein LearningApps, 2020). Zu einem guten Teil ist das sicher auf eine anfängliche Vorsicht angesichts der ungewohnten Unterrichtssituation zurückzuführen und so konnten wir auch eine Entwicklung in Richtung offenerer, kreativerer Aufgaben feststellen. Bei den Interviews mit den Lehrenden stellten diese u.a. fest, dass sie im Rückblick mehr Offenheit und damit mehr Lernmöglichkeiten für die Lernenden hätten zulassen können.

3.6 Digitaler Mehrwert

Digitalisierung im Unterricht erreicht einen Mehrwert, wenn dabei die Lernausgangslage der Lernenden berücksichtigt wird, herausfordernde Lerngelegenheiten geschaffen und Gespräche über den Lernprozess angeregt werden (Zierer, 2018, S. 64). Speziell mit Bezug auf Sprachenunterricht stellt Boeckmann (2020, S. 119) fest: „Der digitale Mehrwert würde dann erreicht werden, wenn diese zusätzlichen Möglichkeiten ausgeschöpft werden, also Unterrichtssequenzen stattfinden, die mit konventionellen Medien nicht hätten umgesetzt werden können und Vorteile für den Lernprozess oder umfassendere Kommunikationsmöglichkeiten für die Lernenden bieten“. Im Digi.DaZ-Projekt ist zwar schon durch den Distanzunterricht ein Mehrwert für die Lernenden, die sonst gar keinen DaZ-Unterricht erhalten würden, aber dennoch wurde angestrebt, auch die besonderen Möglichkeiten digitaler Medien zu nützen. Deshalb war dieser Mehrwert, bzw. die Frage, ob er erreicht wurde, eine wichtige Kategorie bei unserer Videoanalyse (vgl. Kap. 4.2.1).

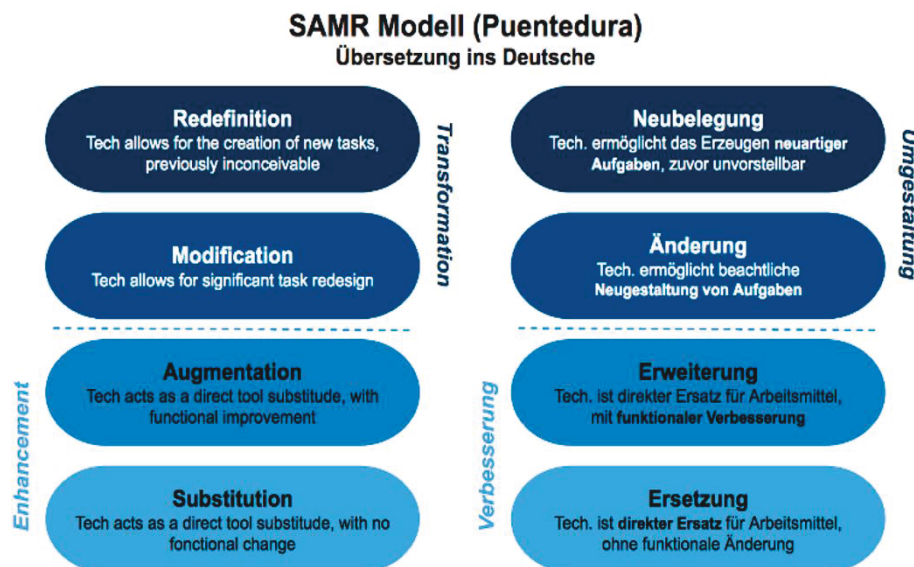


Abbildung 3: SAMR-Modell – Übersetzung ins Deutsche (Wilke, 2016)

Um zu erreichen, dass digitale Medien im Unterricht professionell eingesetzt werden, hat Puentedura (2006, 2012) das SAMR-Modell eingeführt (Zierer, 2018, S. 73). Das SAMR-Modell unterscheidet im Wesentlichen vier Stufen einer Digitalisierung in Schule und Unterricht. Die unterschiedlichen Stufen zeigen auf, wie neue Medien im Vergleich zu traditionellen Medien im Unterricht eingesetzt werden können und wie dadurch eine stärkere soziale und kognitive Vernetzung der Lernenden möglich ist. Vorwegzunehmen ist, dass kein Medium per se zum Lernen führt, da für jedes Lernen das Medium passend zu wählen ist (Zierer, 2018, S. 91). Abbildung 3 zeigt das ins Deutsche übersetzte Modell. Auf der ersten Ebene, der „Substitution“, wird Digitalisierung als direkter Ersatz für traditionelle Medien verwendet. Ein Mehrwert durch den Einsatz digitaler Medien wird hier nicht erreicht. Ein Beispiel dafür ist das Schreiben einer Geschichte, die, statt auf Papier, auf dem Computer geschrieben wird. Es kann kein Mehrwert erreicht werden, da die Geschichte inhaltlich keine Veränderung aufzeigen wird.

Auf der zweiten Ebene, der „Augmentation“, werden verschiedene traditionell eingesetzte Medien im digitalen Unterricht miteinander verbunden und können mit Blick auf Geschwindigkeit und Übertragbarkeit einen Mehrwert darstellen. Dieser bezieht sich aber bisher nur auf die Erweiterung von traditionell zur Verfügung stehenden Medien. Um das Beispiel der Geschichte auch hier aufzugreifen, wäre die Zuhilfenahme von Onlinenachschlagewerken möglich. Dadurch würde die Geschichte in Bezug auf die sprachliche Richtigkeit verändert werden können.

Auf der dritten Ebene, der „Modification“, ist ein Mehrwert dadurch zu erkennen, dass die gestellten Aufgaben ohne Digitalisierung nicht lösbar wären. Dadurch wird die Neugestaltung von Aufgaben möglich. Beispielhaft dafür steht das kollaborative Schreiben der Geschichte, um die Lernenden miteinander zu vernetzen. Durch diese digitale Vernetzung können die Lernenden gezielt gemeinsam erstellte Produkte erarbeiten.

Die letzte Stufe „Redefinition“ bezeichnet die höchste Ebene. In dieser werden Aufgaben mit Blick auf Kommunikation und die inhaltliche Vernetzung durch die Verwendung digitaler Medien neu konzipiert, wodurch sich Aufgabenformate entwickeln, die ein digitales Medium voraussetzen. Um weiterhin das Beispiel der Geschichte zu verwenden, könnten die Lernenden die Geschichte als ein Drehbuch umschreiben und dies in Form eines Videos aufnehmen. Dadurch kann eine höhere kognitive Vernetzung erreicht werden. Die Videos könnten zudem mittels bestimmter digitaler Apps geschnitten und auf Lernplattformen hochgeladen werden (Zierer, 2018, S. 73ff.).

Der Digi.DaZ-Unterricht bewegte sich nach einem anfänglichen Einstieg über die Ebene der *Ersetzung* in späteren Phasen zumeist zwischen der zweiten und dritten Ebene, also zwischen einer rein technischen *Erweiterung* und einer echten *Änderung* im Sinne innovativer digital-didaktischer Umsetzungen (vgl. Abbildung 3). Gewisse Fortschritte bzgl. des Mehrwerts waren also erkennbar, aber wir Forschenden und teils auch die Lehrpersonen halten diesen Aspekt noch für ausbaufähig (vgl. Kap. 6.2.1), beispielsweise durch vermehrten Einsatz von produktiv-kreativen Aufgaben im Sinne eines “learning by making” (Papert, 1991).

4 Konzeption des Forschungsprojekts

4.1 Ziele des Forschungsprojekts

Da mit dem Unterrichtsprojekt “Digi.DaZ&Digi.MU” eine in der Steiermark gänzlich neuartige Unterrichtsform eingeführt wurde, setzte sich das Forschungsprojekt zum Ziel, diesen Einführungsprozess zu dokumentieren und zu evaluieren, letzteres insbesondere mit der Motivation, Hinweise zur Weiterentwicklung des Unterrichtsprojekts geben zu können. Im Wesentlichen sollten vier Fragen beantwortet werden, nämlich

- A. ob und wie digitaler Distanzunterricht im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) umsetzbar ist;
- B. ob die verwendeten Werkzeuge (Infrastruktur, Geräte und Anwendungen) für den Zweck des DaZ-Unterrichts geeignet sind;
- C. ob der digitale Distanzunterricht ähnlich effektiv wie vergleichbarer Präsenzunterricht sein kann;
- D. ob ein Mehrwert gegenüber herkömmlich (d.h. nicht-digital) organisiertem DaZ-Unterricht erreicht werden kann.

Das erste Ziel umfasst eine grundlegende Darstellung des Unterrichtsformats und die Beurteilung der Frage, ob die Umsetzung insgesamt erfolgreich war. Hier ist ein direkter Zusammenhang zum zweiten Ziel zu sehen, dieses fokussiert die technischen Aspekte der Umsetzung der Online-Unterrichts. Das dritte Ziel geht einen Schritt weiter und versucht die Effizienz von Online- und Offline-Unterricht zu vergleichen. Grundlage für diesen Vergleich ist allerdings nicht ein quasi-experimentelles Design mit Vergleichsgruppen, sondern hierfür werden lediglich die Einschätzungen der Lehrkräfte bzw. der Forschenden herangezogen, wodurch die Aussagekraft der Beantwortung dieser Frage eingeschränkt ist. Das vierte Ziel spürt dem schon in Kapitel 3.6 diskutierten Mehrwert nach und lenkt den Blick darauf, ob mit dem Einsatz der digitalen Werkzeuge grundlegende neue Lernerfahrungen für die Lernenden möglich gemacht wurden oder lediglich konventionelle Lehr- und Lernformen, die im Präsenzunterricht mit Tafel, Lehrbuch, Stift und Papier umgesetzt werden können, in das digitale Format übersetzt wurden.

4.2 Fragestellung

Die zentrale Forschungsfrage lautet also: „Ist DaZ-Unterricht als digitaler Distanzunterricht wie im Projekt Digi.DaZ umsetzbar und effektiv?“

Um diese Forschungsfrage zu operationalisieren, wurden die folgenden spezifischen Forschungsfragen formuliert, die im Ergebniskapitel dann einzeln beantwortet werden. Die erste Frage ist primär dem oben genannten Ziel C, die zweite Frage primär dem Ziel B und die dritte Frage dem Ziel D zuzuordnen. Die vierte Frage ist eine übergreifende, evaluative Frage mit dem Ziel die Qualitätsentwicklung des Projekts Digi.DaZ darzulegen bzw. für zukünftige Projekte brauchbare Vorschläge zu erarbeiten.

1. Wie schätzen erfahrene Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrende das Potential digitalen Distanzunterrichts (wie im Projekt Digi.DaZ) an steirischen Volksschulen ein: (Wie) Kann digitaler Distanzunterricht in DaZ so gestaltet werden, dass der Lernfortschritt mit dem im (nicht digital unterstützten) Präsenzunterricht vergleichbar ist?¹
2. Ist die verwendete technische Infrastruktur für den Zweck Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht geeignet bzw. welche Mindestanforderungen sind daran zu stellen?
3. Kann im Projekt Digi.DaZ ein Mehrwert gegenüber herkömmlich (d.h. ohne Nützung von digitalen Unterrichtsarrangements) organisiertem Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht erreicht werden, z.B. durch die Erschließung neuer (digitaler) Unterrichtsmöglichkeiten?
4. Welche Adaptierungen können aus dem Verlauf von Digi.DaZ für Folgeprojekte abgeleitet werden und wie können Erfahrungen aus dem Projekt in die Lehrendenbildung einfließen?

¹ Auf Grund der sehr kleinen Stichprobe sind hier keine statistisch signifikanten Ergebnisse zu erwarten. Statt eines aufwändigen Designs mit einer Vergleichsgruppe werden die Einschätzungen erfahrener Lehrkräfte zu dieser Frage herangezogen.

4.3 Forschungsdesign

4.3.1 Forschungsverfahren

Etwa dreißig der digitalen Unterrichtseinheiten, die im Unterrichtsprojekt Digi.DaZ stattfanden, wurden auf Video aufgenommen bzw. zusätzlich im Videokonferenzsystem mitgeschnitten, wobei die Videoaufnahme die Lernendenseite und der Mitschnitt im Videokonferenzsystem die Perspektive der Lehrerinnen wiedergibt. Anhand einer, zunächst zwar an den Forschungsfragen orientierter, aber noch wenig strukturierter Durchsicht der Unterrichtseinheiten wurde graduell ein Analyseraster entwickelt, wodurch das Material in Hinblick auf die Fragestellungen des Begleitforschungsprojekts kategorisiert werden konnte. Es wurde ein induktiver Zugang zu den Daten nach dem Modell der Inhaltsanalyse (Mayring, 2014, 2015) angestrebt. Die Studie ist der qualitativen videogestützten Sprachenunterrichtsforschung zuzurechnen (Schramm, 2016, S. 589) und hat einen evaluativen Fokus (Schramm, 2016, S. 591).

Ergänzend wurden Vorbereitungen und Unterrichtsmaterialien sowie Nachbereitungsnotizen der Onlinelehrerinnen herangezogen. Die Lehrenden haben auf Anregung der Forschenden ein kombiniertes Formular zur Vorbereitung und Reflexion ausgearbeitet, welches für jede Unterrichtsstunde ausgefüllt wurde. Die Heranziehung der zusätzlichen Dokumente wird genutzt, um bestehende Leerstellen zu füllen, die sich nach der Videoanalyse ergaben.

Die Studie unterstützt auch den forschenden Blick der Lehrenden auf den eigenen Unterricht und inkludiert daher ein Element von Aktionsforschung (Boeckmann, 2016). Denn in einem zweiten Analysedurchgang werden aufgrund der Ergebnisse der ersten Phase Leitfadeninterviews mit den Onlinelehrkräften geführt, bei denen u. a. die Effizienz des Onlineunterrichts im Vergleich zum Präsenzunterricht eingeschätzt werden soll. Ein Teil der Interviews mit den Distanzlehrerinnen betrifft die kommunikative Validierung der Interpretation ausgewählter Sequenzen des Videomaterials, bei der den Lehrenden ausgewählte Videosequenzen in einem Stimulated-Recall-Verfahren (Messmer, 2015) präsentiert werden. Über das videobasierte laute Erinnern (Feick, 2012) hinaus, das auch als „reflection *in action*“ bezeichnet wird und worunter die Rekonstruktion von Kognitionen zum Zeitpunkt des Unterrichts verstanden wird, wurde ebenso die gezieltere „reflection *on action*“ abgefragt – also die Einordnung der damaligen Geschehnisse aus heutiger Sicht. Die Ergebnisse der Videoanalyse und der Interviews wurden dann nochmals auf ihre Schlüssigkeit sowie Gemeinsamkeiten und Widersprüche hin untersucht und in einer Gesamtauswertung dargestellt. Eine genauere Darstellung der Vorüberlegungen und des Vorgehens bei der Videoanalyse findet sich in Boeckmann (2020).

4.3.2 Forschungsinstrumente

Kategoriensystem für die Videoanalyse

Bezug auf...	Kodes		
Lehrkraft	Interaktion	Anpassung	
Schüler/in	Interaktion	Anpassung	Reaktion
Didaktik	Potenzial	Pannen und Probleme	Didaktischer Erfolg

Tabelle 1: Kategoriensystem für die Videoanalyse im Begleitforschungsprojekt Digi.DaZ (Stand Jänner 2019)

Das in Tabelle 1 wiedergegebene Kategoriensystem für die Videoanalyse entwickelte sich über mehrere Zwischenstufen: Ausgehend von einer unstrukturierten Sichtung des Materials wurde ein erstes, tentatives Kategoriensystem formuliert, das sich dann im Laufe der Videoanalyse weiter ausdifferenzierte bzw. neu fokussierte. Die sechs Kodierungen in der letztgültigen Fassung des Kategoriensystems sind teilweise theoretisch motiviert, wie etwa die Kategorie *Interaktion*, die der großen Bedeutung von Interaktion im Sprachenunterricht (vgl. Kap. 3.5.1) Rechnung trägt und teilweise praktisch aus der Wahrnehmung in der Beobachtung bzw. Analyse der Unterrichtsvideos. Die dabei immer wieder wahrgenommenen *Pannen und Probleme*, v.a. technischer Natur, stellten die Lehrkräfte vor große Herausforderungen, die diese in vielen Fällen mit Bravour meisterten, indem sie ihren Unterricht entsprechend anpassten. In vielen Fällen nahmen die Beobachter/innen eine vorausschauende Gestaltung des Unterrichts wahr, die möglicherweise auftretende

Probleme schon vorwegnahm. Für die reaktive wie die proaktive *Anpassung* des Unterrichts an die Bedingungen des digitalen Distanzunterrichts wurde ein eigener Kode vergeben.

Die Kategorien *Potenzial* und *(Sprachen-)Didaktischer Erfolg* nehmen eine Sonderstellung ein. Sie sind vergleichsweise „hoch-inferent“ (Schramm, 2016, S. 590), da sie mögliche Alternativen zum beobachteten Geschehen bzw. seine Einschätzung an Hand von Erfolgskriterien aufgreifen. Damit wird nur sehr mittelbar das beobachtete Geschehen selbst zum Thema gemacht. Hintergrund ist der spontane Gedanke, der sich vielen Lehrende bzw. sich in anderer Funktion mit Unterricht Befassenden bei der Beobachtung von Unterricht gelegentlich aufdrängt: „Das hätte ich anders gemacht“. Um die Subjektivität solcher Beurteilungen zu kontrollieren, wurden vor der Videoanalyse in einem Workshop mit den Online-Lehrerinnen als sprachlernförderlich angesehene Unterrichtsmaßnahmen bzw. -prinzipien gesammelt. In den Videoanalysen wurde markiert, bei welchen Gelegenheiten der Einsatz dieser Maßnahmen noch hätte intensiviert werden können. Abschließend wurden den Online-Lehrerinnen in den *stimulated recall*-Phasen der Interviews von den Forschenden ausgewählte Unterrichtssequenzen zur Kommentierung vorgelegt und in vielen Fällen bestätigten sich die Interpretationen der Forschenden.

Technisch war für die Videoanalyse zunächst der Einsatz der vom Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nijmegen entwickelten Annotationssoftware ELAN (Wittenburg, Brugman, Russel, Klassmann, & Sloetjes, 2006) zur Transkription bzw. Kommentierung des Videomaterials angedacht. Transkribiert werden soll nicht das ganze Material, sondern nur Passagen, die auf Grund der Kodierung als besonders bedeutungsvoll erkannt wurden und für eine genauere Analyse bzw. Diskussion in den Interviews benötigt werden. Bezüglich des Transkriptionssystems war zunächst ein „skalierbares“ System, das je nach den Bedürfnissen der Forschung in einer Basis- oder einer verfeinerten Variante eingesetzt werden kann, wie das „Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT)“ (Selting et al., 1998) oder „GAT 2“ (Selting et al., 2009) in Erwägung gezogen worden. Nach einem Workshop des Forschungsteams mit einer Expertin für Videoanalyse (Julia Ricart Brede, Universität Passau), bei dem verschiedene Systeme für die Videoanalyse vorgestellt wurden, fiel die Wahl letztendlich auf das kommerzielle Produkt MAXQDA (Kuckartz, 2012) für die Kodierung und Teiltranskription der Videos. Als Transkriptionskonvention orientierten wir uns an den Richtlinien des einfachen Transkriptionssystems nach Kuckartz et al. (2008, S27, zit. nach Dresing & Pehl, 2015, S. 20f). Dieses verfolgt den Ansatz, die Inhalte der Redebeiträge zu fokussieren und setzt zu Gunsten der Lesbarkeit bewusst einfache Transkriptionsregeln ein.

Leitfaden für die themenzentrierten Interviews mit den Online-Lehrerinnen

Die Entscheidung für ein leitfadenbasiertes Interview fiel vorrangig deshalb, weil der Auswertungsaufwand auf diese Weise geringgehalten werden konnte und zudem gezielt die Forschungsinteressen und die bisherigen Interpretationen aus den Videoanalysen angesprochen werden konnten. Andererseits war es uns wichtig, dass die Online-Lehrpersonen ins Erzählen kommen und nicht nur Punkt für Punkt einen vorgegeben Fragenkatalog abarbeiten sollten. Der Leitfaden entstand in einem kollektiven Abstimmungsprozess in der Forschungsgruppe. Wichtige Kriterien für den Leitfaden waren, wie erwähnt, die Berücksichtigung der Forschungsfragen und der vorläufigen Interpretationen aus den Videoanalysen.

Um eine Erzählung zu generieren, sollte das Interview mit Fragen in etwa folgenden Wortlauts eingeleitet werden: „Wie bist du zu deiner Rolle als Onlinelehrerin gekommen? Wie sieht deine eigene Entwicklung als Onlinelehrerin aus?“. In dieser Einleitung wurde noch nicht auf eine vertiefte Reflexion abgehoben, sondern es wurde einfach ein spontaner Bericht erwartet. Ähnlich wie die einleitenden Fragen wurden auch die weiteren Fragen zu Themenblöcken geclustert, in der Erwartung, dass in vielen Fällen die Befragten von sich aus die verschiedenen Teilaspekte des Themenclusters ansprechen würden und diese nicht explizit erfragt werden müssten. Im weiteren Verlauf der Befragung kamen dann auch Fragen vor, die – über das Berichten von Erfahrungen hinaus – die Interviewten zu Stellungnahme und Reflexion in Bezug auf das Projekt und den eigenen Unterricht ermuntern sollten. Ein Beispiel dafür war der folgende, recht umfangreiche Themencluster:

Wodurch ist auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ein Lernzuwachs/Lernfortschritt erkennbar geworden? Hattest du dein Eindruck, der Online-Unterricht ist in Bezug auf den Lernzuwachs effektiv (z.B. im Vergleich mit Präsenzunterricht)? Wie gut konntest du mit der Heterogenität innerhalb der Gruppe umgehen? Wie bist du mit der Gruppengröße (1-3 SuS) zurechtgekommen? Hat die Gruppengröße deiner Ansicht nach Einfluss auf den Lernfortschritt?

Der Verlauf der Interviews gliederte sich in drei Teile: zunächst eine Gruppendiskussion (Mäder, 2013), in der die Befragten nacheinander (mit wechselndem Beginn) zu den gleichen Fragen/ Themenclustern Stellung nahmen, dann ein Einzelinterview und schließlich die *stimulated recall*-Phase. Die Gruppenphase, die in einem Plenum von sechs Interviewer/innen und drei Befragten stattfand war sozusagen als Aufwärmphase gedacht und allgemeineren Fragen gewidmet, die dem Einstieg in die vertiefende zweite Phase während der Einzelinterviews dienten. Die Einzelinterviews wurden dann in drei getrennten Räumen von je zwei Interviewer/innen durchgeführt. In diesem Setting wurden dann auch in der *stimulated recall*-Phase vorbereitete Szenen, die uns bei der Videoanalyse in den Unterrichtsstunden der betreffenden Lehrerin besonders aufgefallen waren, präsentiert und Fragen gestellt, die einen Stimulus zur „reflection on action“ (Feick, 2012) in der betreffenden Unterrichtssituation bieten sollten.

Zusätzlich zu den oben zitierten Fragen wurden im Wesentlichen folgende Themen in den drei Phasen des Interviews angesprochen:

- Unterschiede Online-Offline Lehre, Umsetzung der Online-Lehre
- Lernende und Setting bei der Online-Lehre
- Kontakte zur Schule, Abstimmung Online-Offline-Lehre
- Digitaler Mehrwert und technische Möglichkeiten
- Schwierigkeiten und Herausforderungen des Distanzunterrichts
- Qualifikationen von Online-Lehrkräften
- Optimierung der Rahmenbedingungen für Online-Unterricht
- Zur eigenen Unterrichtssequenz:
 - Persönlicher Eindruck
 - Gelingensbedingungen
 - Potential, Verbesserungsmöglichkeiten
 - Adaptierungen, Umsetzungsmöglichkeit mit anderen technischen Werkzeugen

Der Interviewleitfaden im Wortlaut findet sich im Anhang.

5 Projektablauf und Datenanalyse

5.1 Projektablauf

Das Forschungsprojekt wurde in enger Verzahnung mit dem Unterrichtsprojekt „Digi.DaZ und Digi.MU“ durchgeführt. Die Online-Lehrkräfte wurden bei den projektbegleitenden Schulungen auf verschiedene Aspekte der Sprachendidaktik mit digitalen Medien aufmerksam gemacht und ein Leitfaden zur Vorbereitung und Reflexion der Unterrichtsstunden vorgeschlagen (s. Anhang). Später im Projekt wurde von Forschenden und Online-Lehrkräften gemeinsam ein Überblick über geeignete medien- und sprachdidaktische Techniken erstellt (s. Anhang) und schließlich sogar gemeinsam eine „Modellstunde“ vorbereitet, die eine mögliche Umsetzung dieser Techniken illustrieren sollte.

Phase	Zeit in Min.	Lernziele & Lerninhalte	SuS-Aktivität	L-Aktivität	Materialien & Medien	Sozialform
1.	3	<ul style="list-style-type: none"> • Stundeneinstieg • Stundenwiederholung: Frage nach den Lernwörtern • Gemeinsam Sätze bilden • Vorstellen der neuen Activity auf Bai-board 	<ul style="list-style-type: none"> • SuS beantworten die Fragen der OL 	<ul style="list-style-type: none"> • OL fragt die SuS • OL unterstützt die SuS beim Bilden der Sätze 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation über das iPad • Bai-board als Lernplattform 	Distanzform: SuS und OL befinden sich an unterschiedlichen Orten
2.	7	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellen der Bildergeschichte (Bild 1 + 2 wurden von der OL gezeichnet) 	<ul style="list-style-type: none"> • SuS erzählen, was sie auf den beiden Bildern sehen 	<ul style="list-style-type: none"> • OL fragt nach und unterstützt beim Erzählen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation über das iPad • Die SuS sehen die Geschichte über Bai-board 	Gruppe
3.	2	<ul style="list-style-type: none"> • Die Geschichte zum ersten Bild wird angehört, die wurde im Vorhinein von der OL eingesprochen, sie verwendet die Zeitform des Präsens 	<ul style="list-style-type: none"> • SuS hören zu 	<ul style="list-style-type: none"> • OL spielt die Geschichte ab 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Geschichte wird über das iPad abgespielt 	Gruppe
4.	2	<ul style="list-style-type: none"> • Es wird besprochen, wie die Geschichte im zweiten Bild weitergehen wird • Der zweite Teil der Geschichte wird angehört 	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler M. erzählt die Geschichte zum zweiten Bild weiter 	<ul style="list-style-type: none"> • OL fragt nach und unterstützt den Schüler in seinem Erzählfluss 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildergeschichte (Bild 1 + 2) auf dem iPad • Bai-board 	Gruppe
5.	10	<ul style="list-style-type: none"> • Die SuS erhalten den Arbeitsauftrag die Geschichte weiterzeichnen, dafür wird die App Seesaw genutzt 	<ul style="list-style-type: none"> • Die SuS zeichnen die Geschichte weiter, Schüler M. möchte seine Geschichte schreiben, da das Zeichnen ihm Probleme bereitet 	<ul style="list-style-type: none"> • OL unterstützt die SuS beim Zeichnen 	<ul style="list-style-type: none"> • Seesaw • iPad 	Einzelarbeit (EA)
6.	10	<ul style="list-style-type: none"> • Zu den gezeichneten Bildern soll die Geschichte erzählt und aufgenommen werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Die SuS nehmen ihre Geschichte am iPad auf und erzählen dazu ihre Geschichte 	<ul style="list-style-type: none"> • OL unterstützt die SuS bei der Aufnahme: Wie ist diese aufzunehmen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Seesaw • iPad 	EA (nacheinander)
7.	2	<ul style="list-style-type: none"> • Anhören der aufgenommenen Geschichte 	<ul style="list-style-type: none"> • Die SuS hören ihre eigene Geschichte an 	<ul style="list-style-type: none"> • OL spielt die Aufnahmen ab 	<ul style="list-style-type: none"> • Seesaw • iPad 	Gruppe
8.	5	<ul style="list-style-type: none"> • Es darf zu weiteren Bildern gezeichnet oder geschrieben werden • Als Hilfestellung wird eine Überschrift für das nächste Bild zur Verfügung gestellt 	<ul style="list-style-type: none"> • Die SuS zeichnen oder schreiben ihre Geschichte mit oder ohne Hilfestellung weiter • Die Geschichte wird wieder aufgenommen 	<ul style="list-style-type: none"> • OL unterstützt bei den Aufnahmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Seesaw • iPad 	EA
9.	5	<ul style="list-style-type: none"> • Beenden der Stunde • Reflexion der Stunde „Worum ging es in der Geschichte?“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Die SuS erzählen ihre Geschichte noch einmal mündlich und berichten, was ihnen in der Stunde am besten gefallen hat 	<ul style="list-style-type: none"> • OL moderiert und fragt beim Erzählen nach 	<ul style="list-style-type: none"> • iPad (als Kommunikationsmittel) 	Gruppe

Tabelle 2: Ablaufplan der Modellstunde (entstanden beim Workshop für Online-Lehrerinnen am 23. Mai 2017, erweitert von Hopp, 1. November 2019)

Prinzipiell wurde wie ursprünglich geplant zuerst eine Analyse der videografierten Unterrichtsstunden durchgeführt. Dazu wurde an Hand des eigens entwickelten Kategoriensystems eine Zahl von 22 bzw. 17

für die Auswertung relevanten Unterrichtsstunden im Gesamtumfang von 12,75h (ausgehend von 45-minütigen Unterrichtseinheiten) Videomaterial kodiert. Mit etwa einem Drittel des Materials wurde zur Erhöhung der intersubjektiven Zweitkodierungen durchgeführt, die zwar in der Regel keine grundlegenden Abweichungen erbrachten, jedoch in einzelnen Fällen zu kleineren Revisionen der ursprünglichen Kodierungen führten.

Video	Schulstandort	Datum der Aufnahme	Thema der Unterrichtsstunde	VS/NMS	Anzahl der SuS	Online-Lehrerin
V_1	Graz	06.02.2018	Grammatik: „Vergangenheit vs. Mitvergangenheit“	NMS	2	OL 2
V_2	Murau	06.02.2018	Fußball	NMS	2	OL 1
V_3	Graz	12.12.2016	Winterkleidung	VS	1	OL 3
V_4	Graz	15.12.2016	Kennenlernen	VS	2	OL 3
V_5	Graz	19.01.2017	Berufe	VS	2	OL 3
V_6	Mehrere Orte	25.01.2017	Was magst du?	VS	3	OL 3
V_7	Graz	18.05.2017	Bauernhoftiere	VS	2	OL 3
V_8	Graz	10.11.2017	Herbst	VS	2	OL 1
V_9	Südoststeiermark	24.04.2018	Farben	VS	2	OL 2
V_10	Murau	19.06.2018	Sommerferien	VS	2	OL 2
V_11	Deutschlandsberg	26.06.2018	Sommerferien	VS	2	OL 2
V_12	Graz	29.06.2018	Adjektive	VS	2	OL 1
V_13	Graz	08.11.2018	Herbst	VS	2	OL 1
V_14	Graz	15.11.2018	Bildergeschichte	VS	2	OL 1
V_15	Graz	22.11.2018	Bildergeschichte	VS	2	OL 1

Tabelle 3: Kodierte Digi.DaZ-Unterrichtseinheiten im Projektzeitraum

In einer weiteren Phase der Analyse der Unterrichtsvideos wurden aus den gesichteten und kodierten Videos Beispielstellen für die später durchgeführten Interviews mit den Online-Lehrerinnen ausgesucht. Für jede Interviewpartnerin wurden drei bis fünf Ausschnitte von 2-5 min. Länge vorbereitet. Die Interviews fanden dann geblockt an einem Nachmittag statt. Wir haben uns dafür entschieden, einen Teil der Interviews als Gruppengespräch durchzuführen. Die Gruppendiskussion ist ja als Evaluationsmethode durchaus etabliert (Mäder, 2013). In unserem Fall diente die Gruppenphase teils dazu, die Interviewpartnerinnen auf die intensiven Einzelgespräche einzustimmen und teils dazu, die Dynamik der Gruppe zu nutzen, indem von einer einzelnen Lehrkraft vorgebrachte Punkte die anderen zur Stellungnahme oder zum weiteren Nachdenken animieren sollten.

Nach dem Gruppengespräch wurden die Einzelinterviews geführt und im zweiten Teil der Einzelinterviews auch die Videoausschnitte zur Kommentierung präsentiert. Die Antworten auf die Interviewfragen und die Kommentare der Online-Lehrkräfte zu den Unterrichtssequenzen auf Video wurden als Audiodatei aufgenommen, in Hinblick auf unsere Fragestellungen ausgewertet und teilweise transkribiert.

Durch den Einsatz des *stimulated recall*-Verfahrens sollte den Onlinelehrenden die Möglichkeit gegeben werden, sich an bestimmte Unterrichtsausschnitte zu erinnern und darüber in eine Reflexion über die gezeigten Ausschnitte zu kommen. Die Szenen wurden nach unterschiedlichen Aspekten ausgewählt. Zum einen wurden Ausschnitte gezeigt, die gelingende Unterrichtssequenzen in Hinblick z.B. auf die sprachdidaktische Umsetzung zeigten oder gelingende Interaktionsmöglichkeiten hervorhoben. Zum anderen wurden auch weniger gelungene Szenen ausgewählt. Diese sollten die Onlinelehrenden dazu anregen, alternative Möglichkeiten der Unterrichtsdurchführung anzudenken. Insgesamt sollten die ausgewählten Szenen einen repräsentativen Überblick über die Unterrichtsgestaltung geben. Einige zu Beginn des Projekts aufgezeichnete Szenen wurden ausgewählt, um die Onlinelehrenden auf ihre eigene Weiterentwicklung aufmerksam zu machen. Die gemeinsame Reflexion ermöglichte den Onlinelehrenden, sich und ihre Unterrichtsgestaltung kritisch zu betrachten und bereits viele gelingende Momente zu erkennen. Durch den Einsatz von Unterrichtsausschnitten wurde möglich, dass die Onlinelehrenden sich an Unterrichtssituationen zurückerinnern konnten, die schon wieder in Vergessenheit geraten waren. So erinnert sich eine Onlinelehrende „es war (...)“

überhaupt nicht ihr Lernstand, (...) ganz schlimm, das arme Kind“ (OL 3, Stimulated Recall, 08:40–08:54) und aus heutiger Sicht „also, das würd’ ich ganz anders machen, (...) zum Beispiel hätte ich auf Seesaw arbeiten können oder (...) aus heutiger Sicht würde es ja auf Keynote die Audio auch geben, dann hätte ich ihr das auch anbieten können“ (OL 3, Stimulated Recall, 09:14–09:37).

5.2 Datenanalyse

5.2.1 Videoanalyse

Die *Videografie* kann als spezielle Form der Beobachtung betrachtet werden. Nach Clausen (2002, S. 48) dienen Beobachtungen als beste Möglichkeit zur neutralen Feststellung von Unterrichtsmerkmalen. Sie weisen dabei einen hohen Grad an Reliabilität und Objektivität auf. Gleichzeitig stellt die videobasierte Beobachtungsmethode einen großen Aufwand, sowohl in der Konzeption als auch in der Auswertung dar, weshalb die Publikationslage in der Bildungsforschung von Helmke (2004, S. 192) als „defizitär“ beschrieben wird. Gleichzeitig finden seit der TIMSS-Studie in den 1990er-Jahren vermehrt videobasierte Unterrichtsanalysen statt (Pauli & Reusser, 2006, S. 775). Besonders durch die zunehmende Entwicklung im technischen Bereich gewinnt die Videografie an Zuwachs, vor allem, wenn Interaktionsprozesse im Fremd- und Zweitsprachenunterricht untersucht werden sollen (Schramm 2014, 243). Im Begleitforschungsprojekt digi.DaZ wurde die Videographie genutzt um, in Anlehnung an Herrle, Kade & Nolda (2010, S. 610ff.), ein inhaltsanalytisches Verfahren anzuwenden. Dies diente dazu, die sprachlichen Interaktionen im Bereich der Mündlichkeit in Form einer interpretativen Auswertung bestimmten Kategorien zuzuordnen.

Die Entwicklung des Kategoriensystems für die Analyse der Unterrichtsvideos erfolgte zwar theoriegeleitet, aber in beständiger Abstimmung mit den Daten, indem die Formulierung des Rasters immer wieder den Erfahrungen bei der Videoanalyse angepasst wurde. Insofern kann von einer Pendelbewegung zwischen den Daten und der sich entwickelnden Theorie gesprochen werden, wie sie auch für die „grounded theory“ nach Glaser und Strauss (2008) charakteristisch ist. So wurden die Kategorien im Zuge der Analyse regelmäßig einer Überprüfung unterzogen und, wenn notwendig, an das Beobachtungsmaterial angepasst. Dies erfolgte beispielsweise durch das Hinzufügen neuer Kategorien (induktiver Zugang) oder anhand der Überarbeitung bereits bestehender Kategorien im System (Burwitz-Melzer & Steininger, 2016, S. 258). Die Weiterentwicklung oder Anpassung der bestehenden deduktiven Kategorien durch induktive Herangehensweisen führte dazu, dass das ursprünglich deduktive Kategoriensystem verfeinert wurde (Burwitz-Melzer & Steininger, 2016, S. 258ff.), sozusagen induktiv angereichert.

Ursprünglich war für die Codierung an eine Art Matrix (Abbildung 4: Erste Version des Kodiersystems) gedacht, in der die drei Dimensionen Soziales, Sprachendidaktisches und Mediendidaktisches jeweils in Hinblick auf Gelingen, Einschränkungen und Potential untersucht werden sollten, sowie zudem Auffälliges notiert werden sollte.

Die Differenzierung in die drei Dimensionen erwies sich jedoch nicht für alle Bereiche als praktikabel, so dass im Bereich der Einschränkungen die Differenzierung zur Gänze aufgegeben wurde, im Bereich Potential gab es in Bezug auf die Dimension „Soziales“ keine Fundstellen, so dass diese Kategorie auch aufgegeben wurde. Die weitere Auswertung ergab, dass eine weitere Konzentration der Kategorien auf die in der Endversion des Kategoriensystems verwendeten sechs Kodes Interaktion, Anpassung, Reaktion, Potenzial, Probleme und didaktischer Erfolg für die Beantwortung der Forschungsfragen sinnvoller und zugleich praktikabler erschien (vgl. Abschnitt 4.3.2).

		1)	2)	3)
A)	Gelingen	Soziales	Sprachendidaktisch	Mediendidaktisch
B)	Einschränkungen	Soziales	Sprachendidaktisch	Mediendidaktisch
C)	Potential	Soziales	Sprachendidaktisch*	Mediendidaktisch*
D)	Auffälliges			

Abbildung 4: Erste Version des Kodiersystems

Die Analyse der Daten erfolgte mittels der bereits genannten Computersoftware MAXQDA, einer Software zur qualitativen Daten- bzw. Textanalyse. Diese kommt insbesondere im Rahmen von Forschungsprojekten zum Einsatz, die sich zum Ziel setzen, Inhalte von Texten, Medien (z.B. Bild-/Audio-/Videodateien) und/oder Interviews zu analysieren. Mittels MAXQDA wird keine automatische Analyse der Daten vorgenommen. Mit Hilfe der Software kann eine sinnvolle Strukturierung zur Auswertung der Daten durchgeführt werden. Dies kann die Interpretation der Daten erleichtern (Baralt, 2012, S. 222; Burwitz-Melzer & Steininger, 2016, S. 263f.). Der erste Schritt in der Datenauswertung bestand darin, dass die aufgezeichneten Unterrichtseinheiten als Videodateien in das Programm hochgeladen wurden, um diese zu kodieren.

In der Folge werden Beispiele für Fundstellen der sechs Kodes Interaktion, Anpassung, Reaktion, Potenzial, Probleme und didaktischer Erfolg des endgültigen Kategoriensystems als Transkriptionen von „typischen“ Situationen wiedergegeben und kommentiert, damit deutlich wird, in welcher Weise wir die Kodes interpretiert und auf das Material angewendet haben.

Interaktion

Der Kode „Interaktion“ wurde vergeben, wenn besondere sprachliche oder soziale Interaktionsformen zwischen der OL und den Schüler/innen oder zwischen den Schüler/innen (z.B. virtuelles Einklatschen, Erzählsituation aus dem Kontext/Lebenswelt der SuS) beobachtet wurde.

V_4 – OL 3

18:57-20:50

Beschreibung: Es ist die erste gemeinsame digi.DaZ Stunde von S. Um den Beziehungsaufbau anzuregen, findet in der ersten Stunde ein Kennenlernen statt. Die OL fragt nicht nur S. etwas, sie erzählt auch von sich selbst. An dieser Stelle wird deutlich, dass die OL die Lebenswelt von S. mit in die Unterrichtsplanung einbezieht. Darüber wird sich langsam an das Thema „Sprache(n) lernen“ angenähert.

OL: Du S. magst du mir mal ein bisschen über dich erzählen?

S: Ok.

OL: Erzähl mal, was machst du am liebsten? Was isst du am liebsten?

S: Ich esse gerne Spaghetti, Pizza und Mais und Gurken (...)

OL: Klingt sehr gesund. Und was machst du am liebsten?

S: Mit meiner Freundin spielen.

OL: Wie heißt deine Freundin?

S: Florentina.

OL: Auch ein schöner Name. Kannst du eine andere Sprache als Deutsch auch noch?

S: Ja! Ein ganz bisschen Englisch und Albanisch. Albanisch ist meine Muttersprache.

OL: Ja, toll. Sag mal was auf Albanisch. Wie sagt man „Hallo“?

S: Ja „Hallo“ heißt auch „Hallo“.

OL: Ach wirklich? Das ist aber leicht zu merken. Und „Tschüß“?

S: Auch „Tschüß“

OL: Was wirklich? Das glaube ich fast nicht. Aber das sagst du sicher nur zu deinen Eltern, oder? Was sagst du zu deinen Verwandten, wenn du in Albanien bist und dich verabschiedest? Sagst du da auch „Tschüß“?

S: Ja.

OL: das ist ja wirklich cool. Ich komme nämlich aus Mazedonien und ich spreche auch noch Mazedonisch. Das liegt genau neben Albanien.

S: Echt? Das wusste ich nicht.

OL: Dann weißt du es jetzt. Wir sagen aber anders „Hallo“ und „Tschüß“.

S: Und wie?

OL: „Hallo“ heißt „Zdravo“ und „Tschüß“ heißt „Priyatno“ oder „Ciao“, sagen wir auch. Kennst du das Wort „Ciao“?
S: Ja.
OL: Ja, das ist auch Italienisch, das kennen ganz viele.

V_7 – OL 3

08:00-08:37

Beschreibung: Die beiden Schüler sehen ein Wimmelbild und beschreiben, was die Tiere, Menschen tun oder wo sie sich befinden. An dieser Stelle wurde der Kode vergeben, weil eine Form der Interaktion zwischen den SuS stattfindet. Schüler M. sieht in dieser Situation nicht den gesuchten Hasen im Bild. Schüler A. unterstützt hier und zeigt auf den Hasen im Bild. Nicht nur das Zeigen soll an dieser Stelle unterstützen (das sieht die OL nämlich nicht), sondern durch gezieltes Nachfragen der OL, wo sich der Hase genau befindet, erklärt A. es seinem Mitschüler. Sprachlich wird hier von der OL unterstützt.

A: Ich sehe eine Hase.

OL: Ja, ich auch. Das ist er, der Hase. Mario was macht der Hase denn gerade?

M: Äh, ich sehe ihn nicht.

A: (zeigt auf den Hasen im Bild)

OL: A. kannst du sagen, wo der Hase ist?

A: in die Haus (meint den Hasenstall)

OL: Ja, wo im Bild? Ist er unten?

A: Ja.

OL: und was macht der Hase? Kann man was sehen?

A: (meldet sich)

M: Ja eine Kind hat was zu ihm Zähne.

OL: Ja genau, der Hase frisst eine Karotte. Gell, ich glaube das ist eine Karotte.

Potenzial

Der Kode „Potenzial“ wurde vergeben, wenn sprach- oder mediendidaktische Chancen ungenutzt blieben. Beispiele dafür sind, wenn SuS nur einzelne Wörter sagen mussten, statt ganze Sätze zu bilden oder wenn die verwendete App im Bereich der Interaktivität oder Multimodalität mehr hergegeben hätte.

V_15 – OL 1

13:21-14:43

Beschreibung: Nachdem die SuS ihre Bildergeschichte aufgeschrieben haben, möchte die OL die geschriebenen Texte gemeinsam mit den SuS besprechen und gibt metasprachliches Feedback. Der Kode wurde an dieser Stelle vergeben, weil metasprachliches Feedback für die SuS aus didaktischer Sicht hilfreich sein kann, dies aber für diese Sequenz für die SuS teilweise eine Überforderung dargestellt hat.

Durch die gemeinsame Arbeit in der App scheinen die Verbesserungen der Fehler direkt auf dem Bildschirm der SuS auf, sodass es ihnen leichter fällt die Fehler nachzuvollziehen, um die Verbesserung selbstständig vorzunehmen.

OL: So, bei euch beiden möchte ich jetzt schauen, wo sind Punkte oder z.B. die B. hat auch gefragt da brauchen wir überhaupt einen Doppelpunkt. Das zeig ich euch jetzt, ok? Ich schreib das jetzt darunter. (...) B. lies mir vor.

B: Paul

OL: Ja?

B: Paul fragt.

OL: Paul fragt. Genau. Und nach dem „fragt“ machen wir eine kurze Pause, dann zeig ich dir, was du hier dazu schreiben musst, damit ich weiß, dass der Paul spricht. Das zeig ich dir hier. Hier siehst du's. In dem Orangen. Siehst du das?

B: Ja.

OL: Hier habe ich etwas gemacht, das ist ein Doppelpunkt. Das ist ein Doppelpunkt hier und das sind Gänsefüßchen. Nach diesen Gänsefüßchen weiß ich, dass der Paul spricht. Du kannst mit der Füllfeder, B., bei deinem Text genau diesen Doppelpunkt machen. Genau. Und schau die Buchstaben so, schreib die Buchstaben richtig. Super. Doppelpunkt... Gänsefüßchen. Die Gänsefüßchen sind vor diesem Wort. In der nächsten Zeile hier.

V_15 – OL 1

18:58-19:13

Beschreibung: Die OL möchte die SuS dazu anregen ihre Geschichten noch weiter auszubauen. Dadurch sollen weitere sprachliche Äußerungen der SuS elizitiert werden. An dieser Stelle hätte die OL durch weitere Gesprächsführungsstrategien die Sprachproduktion der SuS noch erhöhen können.

OL: Und was sagt Dominik? Du kannst etwas erfinden.

M: Machen wir einen Drachen.

OL: Genau. Vielleicht sagt er das.

Probleme

Der Kode „Pannen und Probleme“ wurde vergeben, wenn während der Unterrichtsstunde Situationen aufgetaucht sind, die in sprachlicher oder technischer Hinsicht Probleme oder Einschränkungen bereitet haben.

Beispiele dafür können sein: eine App funktioniert nicht, die OL versteht die SuS akustisch/inhaltlich nicht, Ton und/oder Mikrofon funktionieren nicht. Teilweise sind diese Sequenzen mit viel "Zeitverlust" verbunden. Gleichzeitig bergen diese Chancen für spontan gelingende Kommunikationssituationen. In einigen Situationen ist es hilfreich gewesen, wenn eine Lehrperson vor Ort anwesend bzw. erreichbar gewesen ist, damit die SuS vor Ort Unterstützung erhalten konnten.

V_7 – OL 3

03:18-03:58

Beschreibung: Technische Probleme – Auf den iPads der SuS war kein Ton aktiviert.

OL: Der Ton ist weg.

M+A: Hallo.

OL: Ich sehe euch nicht. Wo ist A.?

A: Hallo!

OL: Ah da bist du.

OL: Ich höre euch leider nicht.

OL: Hat einer von euch den Ton eingeschaltet?

M+A: Nein.

OL: Ja, jetzt geht es. M. sagt mal was!

M: Hallo.

V_7 – OL 3

09:48-10:05

Beschreibung: M. + A. zeigen auf, weil sie was sagen wollen, nur die OL sieht die SuS nicht.

Klassenlehrerin fragt OL, ob sie die Kinder sieht?

OL: Nein ich sehe sie nicht. Ihr müsst mit mir reden, ich sehe euch nicht. Ihr müsst nicht aufzeigen, ihr dürft gleich sprechen.

Klassenlehrerin aktiviert das Video auf einem iPad.

OL: Ah! Da seid ihr. Jetzt sehe ich euch!

V_14 – OL 1

25:40-29:00

Beschreibung: M. soll einen selbst gesprochen Text mit seinen Kopfhörern aufnehmen. Er kann die Aufnahme aber nicht aktivieren, weil die App nicht auf das Mikrofon des Kopfhörers zugreifen darf. Mit Hilfe der Klassenlehrerin kann er in den Geräteeinstellungen den Zugriff auf das Mikro erlauben und kann dann seinen Text aufnehmen.

OL: Wer möchte als erstes sprechen?

M. zeigt auf.

OL: Ok M.. Du darfst beginnen!

M: Ich muss nur noch meine Kopfhörer vorbereiten.

M. steckt die Kopfhörer in sein iPad.

Auf dem iPad von M. erscheint eine Info. M. tippt auf "OK".

M. liest den Text der Infobox vor (leise und unverständlich).

M. tippt nochmals auf "OK" und beendet die App und geht in die Einstellungen.

M: Was ist das jetzt?

OL: Brauchst du Hilfe M?

M. schaut ins iPad.

OL: M. schau bitte in die Kamera. Geh auf Journal.

M: Ich kann nicht, weil ich bin da drinnen.

M. zeigt sein iPad in die Kamera.

OL: Zeig mir deinen Bildschirm in die Kamera... Microphone ... Er erkennt deine Kopfhörer nicht. Geh auf "OK".

M: Ok.

OL: Geht es jetzt?

M: Nein.

OL: Zeig mir bitte nochmals deinen Bildschirm in die Kamera.

M. zeigt nochmal sein iPad in die Kamera.

OL: Jetzt tippe auf „record“.

M: Bei mir geht es aber noch immer nicht!

M. tippt wieder mehrfach auf „record“ und bekommt dann die Infobox, die er mit "OK" bestätigt.

OL bittet M. nochmal alles zu beenden und neu zu starten.

M. kann aber immer noch nicht aufnehmen.

M. liest vor: „You must enable this app to use the microphone...“

Klassenlehrerin hilft in dieser Situation. In den Einstellungen der App war der Zugriff auf das Mikrofon nicht erlaubt.

M: ok, jetzt geht es.

Didaktischer Erfolg

Der Kode für einen didaktischen Erfolg konnte auf zwei Ebenen vergeben werden. Zum einen auf der Ebene der Mediendidaktik, auf der anderen Ebene für sprachendidaktisch erfolgreiche Unterrichtssituation, in denen z.B. die SuS längere mündliche Äußerungen produzieren und die didaktische Aufbereitung zu einer höheren Eigenaktivität der SuS führt.

V_12 – OL 1

06:50-07:15

Beschreibung: M. hat eine Aufgabe in Seesaw bearbeitet. OL gibt ihm darauf ein Feedback und bittet ihn noch etwas darin zu korrigieren. Um weiterarbeiten zu können, benötigt er einen Textkode für die weitere Aufgabe.

OL: Wenn du das noch änderst, dann ist alles ganz super.

M ändert seine Aufgabe.

(kurze Wartezeit)

M: Ich brauche Text.

OL: Den Text. Ok, dann gebe ich dir den Textkode. Ich schreibe ihn dir in den Chat rein. Ok?

M: ja.

OL: Das ist y q x t j. Siehst du es?

M: ja.

OL: Super.

M kann nun mit diesem Kode, den er über den Chat erhalten hat, weiterarbeiten.

V_14 – OL 1

09:03-10:24

Beschreibung: Für die Bildergeschichte hat die OL zu den ersten beiden Bildern eine Geschichte aufgenommen. Bevor sie diese Aufnahme den SuS vorspielt fragt sie die SuS zunächst, was sie auf den ersten beiden Bildern sehen und bitte sie die Bilder zu beschreiben. Die OL nutzt die Situation, um die Sprachproduktion der SuS zu erhöhen. Dabei nutzt die OL unterschiedliche Strategien, mögliche sprachliche Äußerungen zu elizitieren.

OL: Schau dir das Bild an und erzähl mir. Was siehst du?

B: Ich sehe noch einmal ein Baum und ein Apfel.

OL: Genau. Was siehst du noch? Was sieht der M.?

M: Ich sehe einen Regenschirm.

OL: Genau. Was macht...? Erzähl mir eine Geschichte. (kurze Pause) Der Bub heißt Paul.

M: Der Paul hat den Regenschirm zu Papa geworfen und er hat den Apfel abgeschossen.

OL: Wirklich?

M: Mmhh...mmhh...der Papa...ah...der Paul hat zu dem Papa den Schirm geworfen und dann hat Papa mit dem Schirm das Apfel heruntergepflückt.

OL: Ja, das ist deine Idee, wie die Geschichte weiter geht. Gute Idee. Aber was passiert auf diesem Bild?

M: Mmhh...

OL: Der Schirm fällt auf...

M: ...den Papa.

OL: Auf den Papa! Fällt der Apfel vom Baum?

M: Nein.

Reaktion:

Dieser Kode wurde vergeben, wenn besondere Reaktion der OL auf SuS-Äußerungen aufgetreten sind. Dazu gehören z.B. eine gezielte Fehlerkorrektur, ein erweitertes Feedback und (metasprachliche) Erklärungen.

V_15 – OL 1

29:25-30:12

Beschreibung: Die OL bespricht gemeinsam mit dem Schüler die Geschichte und fragt bei ihm noch einmal nach, in welcher Zeit die Geschichte geschrieben wurde und worauf der Schüler beim Schreiben von Wörtern achten muss. Dadurch wird dem Schüler die Möglichkeit gegeben, die Formebene seiner Geschichte zu betrachten.

OL: Da sagt man z.B. „er nahm“. Die heißt Mitvergangenheit die Zeit. Gut, das war bei dir wichtig, dass du immer in der gleichen Zeit bleibst. Was war bei dir noch wichtig, M.?

M: Dass man den ersten Buchstaben großschreibt.

OL: Bei welchen Wörtern?

M: Sätze.

OL: Beim Anfang vom Satz, und?

M: bei öhm, Nomen.

OL: Nomen, genau. Namenwörter.

V_15 – OL 1

05:45 – 06:11

Beschreibung: Die beiden SuS lesen abwechselnd gemeinsam mit der OL eine Bildergeschichte vor. Bei Bild 2 meldet sich B.

OL: Wie geht die Geschichte weiter? Tippe auf Seite 2.

B: *zeigt auf.*

B: Darf ich lesen?

OL: Ja, bitte B., lies mir hier vor. Wie ist der Titel?

B: Was?

OL: Wie ist der Titel? Ah, hier ist der Titel.

B: Der Schmi... Schmi...

B: *hat Schwierigkeiten das Wort Schirm vorzulesen.*

OL: *hilft, indem sie den Wortanfang laut vorspricht.*

OL: Schir... Was ist da?

B: Schirm.

OL: Ja, genau.

V_15 – OL 1

07:16 – 7:21

Beschreibung: Die OL lobt die Schülerin, nachdem sie ein längeres Stück der Bildergeschichte vorgelesen hat.

B: Da hat Paul eine Idee. „Papa, darf ich deinen Schirm ausborgen?“, fragt er. Pauls Vater ahnt nicht, was sein Sohn vor...

OL: vorhat

B: vorhat. Und gibt ihm den Schirm. Paul geht ein paar Schritte hinter den ...

OL: (*zeigt auf den Text auf dem Bildschirm*) Hier sind wir.

B: Baum und wirft den Schirm. Dieser trifft aber den Apfel nicht, sondern *aldet*...

OL: landet

B: landet auf Vaters Kopf.

OL: Bravo, B. Du hast das ganz wunderbar gelesen. Und wie geht die Geschichte jetzt weiter?

Anpassung:

Der Kode "Anpassung" wurde vergeben an Unterrichtssituationen, die in den Bereich des "digitalen Classroom Management" fallen. Beispiele dafür sind z.B. die Erklärung der OL wo sich der Homebutton befindet, wie eine App aussieht oder wie die Bildschirmübertragung in WebEx gelingt.

V_4 – OL 3

00:49- 02:11

Beschreibung: es handelt sich um die erste gemeinsame Einheit von der OL und ihrer Schülerin. In dieser Sequenz soll S. herausfinden, an welcher Stelle am iPad sich der Home Button befindet und wie sie mit diesem bestimmte Seiten schließt und öffnet.

OL: So, S. kennst du den Home Button am iPad? Den Knopf auf der Seite, siehst du den? Drück mal da drauf, S., dann siehst du mich nicht mehr. Probier das mal.

S. probiert auf einen Knopf zu drücken, dieser ist nicht der Home Button.

OL: siehst du mich noch?

S: Ja.

OL: Ok, dann musst du...Ich weiß nicht, ob du den richtigen hast. Ok, welche Farbe hat denn dein iPad?

S: weiß.

OL: weiß ist es, ok. Dein iPad hat auf einer Seite eine kleine klitzekleine schwarze Kamera. Siehst du die? Ist ein runder schwarzer Punkt.

S: Ja, da oder? (zeigt mit ihrem Finger auf die Kamera)

OL: Ja, du kannst mal mit dem Finger auf die Kamera tippen. Probier das mal.

S. legt ihren Finger auf die Kamera.

OL: Ja, ich sehe deinen Finger. Und genau gegenüber auf der anderen Seite, da ist ein runder weißer Knopf.

S: Ja. (S. Drückt auf den Knopf.)

OL: Ja, jetzt siehst du mich nicht mehr, oder? Du hörst mich nur.

S: Ja.

OL: Und jetzt drück auf den gleichen Knopf zweimal drauf. Und jetzt siehst du eine Seite die heißt WebEx. Tippe einmal drauf, dann kommst du wieder zu mir zurück. Siehst du mich jetzt?

S. hat die Seite geöffnet und ist wieder über WebEx zu sehen.

OL: Ja, hallo! Super, probieren wir das noch mal.

V_4 – OL 3

04:45-07:43

Beschreibung: S. will sich mit einem vorbereiteten BaiBoard verbinden. Verbindung klappt zuerst nicht, nach einer neuerlichen Eingabe gelangt S. ins korrekte BaiBoard.

OL sagt S. eine sechststellige Nummer für das vorbereitete BaiBoard an.

OL: Jetzt warte ich, bis du dazukommst.

OL: Siehst du schon was?

Klassenlehrer hilft und sagt S., dass sie auf "OK" drücken muss.
 OL: So, jetzt bist du da? Da ist jetzt alles weiß?
 S: Ja.
 OL: Jetzt muss ich wieder zurück gehen auf das „Haus“, weil es nicht funktioniert. Ich habe etwas vorbereitet.
 OL: S. wartest du nur einen Moment? Ich probiere etwas.
 (Einige Sekunden Wartezeit)
 OL: Ich habe etwas vorbereitet und das ist jetzt weg. (Erstaunen). Jetzt muss ich das nochmal machen. Es dauert ein wenig.
 OL: Geht es dir gut S.?
 S: Ja.
 OL: Ja super. S., jetzt musst du links unten auf das „Haus“ tippen.
 S: Ja.
 OL: Tippe einmal darauf.
 S: Hab schon.
 OL: Hast du schon? Ah! K. du bist schon da? Das ist jetzt ein anderes Meeting?!
 OL: Da ist sie jetzt schon drinnen. Obwohl ich ihr die richtige Meeting Nummer noch nicht angesagt habe.
 OL: S. was siehst du denn jetzt?
 S: Das erste Bild, da steht oben S. Ein Bild mit einem Fragezeichen.
 OL: Tippe mal auf dieses Bild! Was siehst du jetzt?
 S: Nur weiß.
 OL: Nur mehr weiß. OK. Dann musst du wieder auf das „Haus“ gehen. 1x tippen.
 S: Ja. Mhm.
 OL: Dann tippst du wieder auf die „Manschgerl“: „Join Meet“ und da sage ich dir dann wieder eine Nummer.
 OL gibt die neue Meeting Nummer bekannt.
 S. gibt die Nummer ein.
 OL: Dann drückst du auf ok.
 S: Ja.
 OL: Und jetzt solltest du normalerweise nicht nur mehr weiß sehen?
 S: Ja.
 OL: Was siehst du jetzt?
 S: Ein Geschenkpaket, einen Fußball...
 OL: Perfekt. Bravo S. Genau hier wollen wir hin.

5.2.2 Interviews

Die Auswertung der Interviews orientierte sich zunächst an den Leitfäden für das Gruppengespräch, das Einzelgespräch und die „Stimulated recall“-Phase der Interviews (vgl. Abschnitt 0 und Interviewleitfaden im Anhang). Über die Beantwortung der Fragen des Leitfadens hinaus werden hier Passagen transkribiert wiedergegeben, die besonders charakteristische Aussagen der interviewten Online-Lehrkräfte illustrieren. Der Darstellung des Interviews vorangestellt ist eine kurze Charakterisierung des Werdegangs der drei interviewten Online-Lehrerinnen.

Werdegang

OL 1: Hat bereits als DaZ-Lehrerin gearbeitet, hatte auch schon Erfahrung mit iPad-Unterricht und computerunterstütztem Lernen an einer internationalen Schule, wurde daraufhin vom Landesschulrat angesprochen, bei digi.DaZ mitzuwirken.

OL 2: Wurde vom Direktor an einer „digitalaffinen“ Schule rekrutiert, hat sich für digitale Medien interessiert und auch etwas Erfahrung, hat keine DaZ-Qualifikation, aber fand das Projekt spannend.

OL 3: Wurde auf Grund ihrer DaZ-Qualifikation vom Landesschulrat angesprochen und hatte wenig Erfahrung mit digitalen Medien, speziell Tablets, war die erste OL überhaupt und bekam viel Unterstützung durch eine Digitalexpertin aus einer der teilnehmenden Schulen.

Gruppenteil des Interviews

1) Erinnerung an den Beginn des Projekts und den eigenen Einstieg

Tenor der Aussagen ist, dass eigentlich alle ohne viel Vorbereitung in das Projekt gekommen sind und eher überrascht waren, dass es keine ausgearbeiteten Vorgaben oder Richtlinien gab, an denen sie sich hätten orientieren können.

OL 1: Ja ich hab mir eigentlich [...] vorgestellt, dass es schon irgendwie ein fertiges Konzept oder irgendwas gibt (lacht, andere OL lachen mit) (Interview Gruppenteil, 04:45–05:05).

2) Vorbereitung/ Unterstützung für Online-Unterricht und Unterschiede zum Offline-Unterricht

Hierzu waren sich die Interviewten einig, dass es aufwändiger sei, Online-Unterricht vorzubereiten, da es gälte, im Vorhinein alle Eventualitäten mit zu bedenken und den Kindern klare, eindeutige Anweisungen zu geben. Durch die Kooperation untereinander und die Fortbildungs- und Unterstützungsangebote der PH haben sie sich im Großen und Ganzen gut betreut gefühlt.

OL 2: Die Vorbereitung für eine Online-DaZ-Stunde dauert sehr lange. (Interview Gruppenteil, 10:10–10:15)

OL 3: Das Analysieren ist sehr wichtig. Weil, ich hab vielleicht was gut gefunden, wo die anderen sich gedacht haben: wo war jetzt der Mehrwert (lacht)? (Interview Gruppenteil, 19:48–19:58)

3) Rahmenbedingungen des Unterrichts, Lernende und Beziehungsaufbau

Trotz der Unterschiedlichkeit der Lernenden, etwa vom Alter und vom Deutschniveau her, und der recht unterschiedlichen räumlichen und technischen Bedingungen an den verschiedenen Schulen lassen sich Gemeinsamkeiten festhalten: die Motivation der Schüler/innen war hoch, der Beziehungsaufbau hat überraschend gut funktioniert und es gab nach Anlaufschwierigkeiten technische und organisatorische Verbesserungen.

OL 3: Es war gerade in dem Moment wichtig, das Kind aufzumuntern, ohne dass man's in den Arm nimmt. Es hat trotzdem geholfen. Und das, das ist für mich das mit dem Beziehungsaufbau, dass es gut funktioniert hat, und das hätte ich mir nie gedacht am Anfang (Interview Gruppenteil, 26:49–27:01).

4) Vorstellungen für eine optimale Vorbereitung und Durchführung des digi.DaZ-Projekts

Eine ausführliche Vorbereitung der Onlinelehrenden, die ihnen Grundkenntnisse über Webex und geeignete Apps vermittelt, sowie eine solide technische Ausstattung (etwa mit stabiler Internetverbindung und Headsets) bzw. die Beseitigung von störenden Mängeln der Software werden hier genannt. Eine weitere Begleitung durch kontinuierliche Fortbildung und Vernetzung der Onlinelehrenden, etwa über eine gemeinsame Materialplattform, ist ebenfalls eine Gelingensbedingung. Und schließlich ist es wichtig, dass die (technische) Unterstützung durch die Lehrenden am Schulstandort funktioniert.

OL 2: Das mit den Planungen, dass wir das hochgeladen haben, gegenseitig die Möglichkeiten haben, reinzuschauen beim anderen, finde ich schon sehr gut. Das ist schon ein Anfang. Aber so dieses Abspeichern und Parken, da gehört irgendetwas Gemeinsames entwickelt (Interview Gruppenteil, 34:54–35:11).

Einzelinterviews

5) Lernzuwachs, Zusammensetzung und Größe der Lerngruppe

Der Lernzuwachs wird angesichts der kurzen Unterrichtszeit von einer Stunde pro Woche als beträchtlich eingeschätzt, produktive Aktivitäten (z.B. Audio- und Videoaufnahmen) steigern ihn noch. Die Heterogenität der Gruppe stellt im Online-Unterricht andere Herausforderungen als in Präsenz und daran mussten sich die OL erst gewöhnen. Die kleinen Gruppengrößen erleichtern ein Zugehen auf die einzelnen Lernende bzw. den einzelnen Lernenden.

OL 1: Allerdings ist die Kommunikation mit dem Lehrer und das Hören der richtigen Sprache wahrscheinlich intensiver beim Online-Unterricht, weil sie sich schon sehr auf den Lehrer konzentrieren, weil sie ja sonst nicht weiterkommen und sie wollen ja wissen, wie sie irgendetwas weiter bedienen müssen. Sie hören also sehr viel richtiges Deutsch in den Stunden. (Einzelinterview

OL 1, 01:58–02:18)

OL 1: Die Heterogenität war dabei aber sehr verschieden. Zunächst sprachlich anpassen muss man natürlich schon beim Beschreiben der technischen Schritte, diese müssen sprachlich an die verschiedenen Niveaus angepasst werden. Wenn die Schüler unterschiedlich schnell waren, war dies eine Herausforderung. Heterogenität in der Sprache war weniger schwierig, man konnte offene Aufgaben stellen und die Sprache bei schwächeren Schülern stärker lenken. In der Gruppe können die Schüler aber voneinander lernen und können miteinander etwas gestalten oder produzieren. (Einzelinterview OL 1, 02:30-03:10)

6) Abstimmung mit der Schule und dem Offline-Unterricht

Insgesamt fand eine enge Kooperation mit Schule und Klassenlehrer/in der Digi.DaZ-Schüler/innen statt und der Onlineunterricht war weitgehend auf den Präsenzunterricht abgestimmt. Schwierigkeiten gab es manchmal mit der Wartung der iPads, etwa der Installation von Apps.

OL 1: Ich gehe eigentlich immer so damit um, dass ich den Lehrer/innen sag, dass sie die ersten paar Stunden erreichbar sein sollten, der Schüler muss wissen, dass er auch eine Ansprechperson vor Ort in der Schule hat und mit seinem Gerät irgendwohin gehen kann. Ton und Video sind immer die Schwierigkeiten, aber auch z.B. das Öffnen von einem Link. Grundvoraussetzung ist natürlich, ob der Schüler das Mikrofon und Video einschalten kann. (Einzelinterview OL 1, 21:00-21:40)

7) (Nicht-)Umsetzung eines digitalen Mehrwerts bzw. zusätzlicher Lernchancen

Nach anfänglichen Schwierigkeiten (sowohl auf Lernenden- wie auf Lehrendenseite) wurde er immer wieder erreicht, vor allem wenn die Lernenden auch selbst Medien produziert haben. Im Lauf der Zeit haben die OL dafür eine Menge zusätzlicher Werkzeuge kennen gelernt. Allerdings erlaubte die Kürze der Unterrichtsstunde keine allzu aufwändigen Lerndesigns.

OL 1: Gerade mit BaiBoard und Keynote kommen die Schüler sehr gut zurecht. Dort kann ich auch etwas vorschreiben und die Schüler schreiben dies beispielsweise ab. Man kann gut den Wortschatz erarbeiten, da ich auf etwas zeigen kann. Der nächste Schritt ist dann aber natürlich, selbst etwas zu schreiben und ich sehe dann erst das Ergebnis, wenn die Schüler es hochgeladen haben. Das gefällt den Schülern auch sehr gut, weil sie hier sehen, dass sie selbst etwas erarbeitet haben. Seesaw zeigt jede Stunde und jede Aktivität, es ist wie ein digitales Klassenbuch und erleichtert die Struktur irrsinnig. Die Schüler sehen genau, wann wir welches Thema bearbeitet haben und ich genauso. Die Schüler müssen aber natürlich wissen, wie sie selbstständig etwas eingeben, löschen, bearbeiten, verschieben. Das übe ich immer vorher mit ihnen und dann wende ich mit ihnen gemeinsam Seesaw an. Das hat dem ganzen Struktur gegeben. (Einzelinterview OL 1, 17:30-18:23)

OL 2: Ich sehe dabei keine Grenzen, der Unterricht ist allerdings abhängig von der technischen Ausstattung und der Internetverbindung. Die SuS können im digitalen Unterricht alles lernen und ein Mehrwert wird dadurch erreicht, dass die SuS medienfit werden. (Einzelinterview OL 2, 05:15-05:26)

OL 3: Ich hätte gerne iMovie verwendet, weil die Kinder da z.B. auch eine Nachrichtensendung hätten drehen können, es gibt so viele Dinge, aber es hat nicht so gut funktioniert, weil es hätte zu lange gedauert. Und wenn man einmal startet und erst in der nächsten Woche weitermacht, ist es dann inhaltlich wieder weiter weg. Und bevor ich dann etwas mache, nur weil es im Offline-Unterricht funktioniert, wo ich aber auch direkt helfen kann, habe ich es dann lieber ausgelassen. Weil dann erkenne ich den Mehrwert selbst auch nicht mehr. (Einzelinterview OL 3, 10:45-11:22)

8) Besondere Schwierigkeiten des Onlineunterrichts (z.B. in Bezug auf Disziplin)

Auch wenn die Lernenden manchmal scherzhaft z.B. die iPads verdreht oder die Kamera abgedeckt haben, war es kein Problem, sie aus der Distanz zur Ordnung zu rufen. Schwieriger war es, sie auch am Nachmittag noch zu motivieren, wenn die anderen Schüler/innen keinen Unterricht mehr hatten.

OL 3: Bei Nachmittagsstunden war es jedoch sehr schwierig. Die Kinder waren wenig konzentriert. Es war warm, die anderen Kinder haben im Hof Fußball spielen – da war es sehr schwer zu unterrichten. Da hab ich manchmal gedacht, jetzt ist es so ein Zwang für die Kinder, weil die anderen gerade Freizeit haben. Und das war dann schon von den Räumlichkeiten im Online-Unterricht so, dass man nicht einfach sagen konnte “komm wir gehen jetzt nach draußen”. (Einzelinterview OL 3, 13:30-14:03)

9) Voraussetzungen bzw. Vorbereitung der Lehrenden für DaZ-Onlineunterricht

Neben der Beherrschung des Deutschen sollten Digi.DaZ-Lehrkräfte eine Deutsch als Zweitsprache-Ausbildung und/oder Kenntnisse im sprachbewussten Unterricht (z.B. durch Besuch eines entsprechenden Lehrgangs) sowie technische Gewandtheit, z.B. Erfahrung in der Bedienung des iPads, besitzen und bereit sein, sich ständig weiterzubilden.

OL 2: Ich persönlich würde schon sagen, dass eine DaZ-Ausbildung Grundvoraussetzung ist für den Unterricht, um ihn wirklich qualitativ umzusetzen und aufzubauen. (Einzelinterview OL 2, 09:40-9:54)

10) Optimale Rahmenbedingungen für die flächendeckende Umsetzung

An technischen Voraussetzungen werden genannt: stabile Internetverbindungen, ein zusätzliches iPad pro Raum für die Sichtverbindung zwischen Lehrenden und Lernenden, Headsets für die Lernenden. Organisatorisch wären die folgenden Bedingungen wichtig: gute Kooperation mit den Schulen, optimale Unterrichtszeit wäre der Vormittag, maximal vier Kinder mit möglichst ähnlichem Lernniveau pro Gruppe, ein eigener Digi.DaZ-Arbeitsplatz sowie genügend Vor- und Nachbereitungszeit für die Lehrkräfte sowie Abgeltung des Mehraufwands gegenüber dem Präsenzunterricht. Alle Schulen, die es brauchen, sollten die Möglichkeit haben, am Projekt teilzunehmen.

OL 1: Ich würde den flächendeckenden Einsatz schon gut finden. Wenn jeder der Bedarf und Interesse hat, das machen könnte, wenn das wirklich so ein Standardangebot wird, da ja auch e-Education in den meisten Schulen in den Entwicklungsplänen oben steht, da sollte es auch großes Interesse dafür geben und es kann wirklich eine Erleichterung für die Schulen sein, die DaZ- Schüler/innen haben, die wirklich Quereinsteiger sind, die dann eine zusätzliche Stunde erhalten. Die Schüler/innen, die sowohl sprachlich neu sind und vielleicht neu in einer iPad Klasse sind, haben dann beides in dieser Unterrichtsstunde. Es sollte auch mit in die Ausbildung mit rein genommen werden, es ist ja jetzt auch in der Erstausbildung (für angehende Lehrpersonen) viel mehr drinnen. (Einzelinterview OL 1, 36:44-37:40)

11) Weitere Themen, die von den Befragten bzw. den Interviewenden angesprochen wurden

- Ein Face-to-face-Kennenlernen ist nicht nötig gewesen, auch wo es stattfand, hat es keinen Unterschied gemacht

OL 3: Ich habe beides gehabt, ein Kind habe ich gekannt und die anderen nicht. Und es gab keinen Unterschied für die Beziehung. Es ist aber natürlich schön, wenn man sich versteht, und die Kinder dann mal besuchen geht. (Einzelinterview OL 3, 22:50-23:23)

- Eine Einschulung der Kinder in den Gebrauch der iPads in der Schule vor der ersten Digi.DaZ-Stunde wäre sinnvoll.

OL 3: Es (Eine Einschulung) wäre durchaus wünschenswert, in der einen Schule war das auch der Fall. Sie (die SuS) wussten bereits, wie man das iPad bedient. (Einzelinterview OL 3, 23:45-24:05)

Stimulated-Recall-Phase

- **Was ist dein persönlicher Eindruck zu dieser Sequenz?**

OL 3 sieht sich selbstkritisch und hat ähnliche Einschätzungen wie wir, was gelungen und was nicht gelungen ist: allein das Betrachten der Videos ist für sie ein spannendes Feedback und sie bedauert, sie nicht früher gesehen zu haben.

OL 3: Ich hatte die Videos nicht, aber ich hätte schon früher danach fragen sollen, weil dann hätte ich mich selber analysieren können und vielleicht beim nächsten Mal noch ...[Unterbrechung durch den Interviewer; unverständlich] (Stimulated Recall OL 3, 25:15–25:24).

OL 1 würden in den gezeigten Sequenzen nur wenig verändern. Insbesondere die Zusammenarbeit mit den Kindern und die Kommunikation findet sie sehr gelungen.

OL 1: Mir gefällt, dass jeder an seiner Sache selbständig arbeiten kann. Man sieht die beiden Schüler/innen haben an der gleichen Aufgabe gearbeitet, beide in ihrem Tempo. B. hat noch verbessert, M. hat bereits seinen Text geschrieben. (...) An dieser Sequenz sieht man gut, dass man über das Video ein gutes Blickfeld auf die Schüler/innen hat. Es ist wichtig den Blickkontakt zu halten. (Stimulated Recall OL 1, 48:57-49:45)

Beim Anschauen der Sequenzen wird für die OL 2 deutlich, dass sie sich im Vorfeld zwar viele Gedanken zu ihrer eigenen Sprachverwendung gemacht hat, in den Onlineeinheiten dann aber wenig konsistent in ihrer Sprachverwendung ist. Ihr fällt auf, dass sie für die gleichen Inhalte/Beschreibungen verschiedene Verben verwendet. Des Weiteren wundert sich darüber, warum sie z.B. bei der Erklärung der Baderegeln keine Bilder hinzugefügt hat. Sie zeigt es zwar an ihrem Körper, aber dies ist aus ihrer Sicht zu wenig, sieht hier die Überforderung der Schüler/innen.

OL 2: „ich spreche vom Springen und dann sage ich „gehüpft“, das ist ein ganz ein anderes Wort“ (Stimulated Recall OL 2, 31:15-31:22)

- **Würdest du aus heutiger Sicht etwas anders machen? Siehst du Potential, das nicht ausgenutzt wurde?**

OL 3 fallen viele Dinge auf, die wir auch bemerkt haben, z.B. offenere Fragen stellen, die Kinder mehr ins Erzählen kommen lassen, abwechslungsreichere Gestaltung der Einheiten.

OL 3: Das würd' ich ganz anders machen (Stimulated Recall OL 3, 09:15–09:16).

OL 1 würde aus heutiger Sicht wenige Dinge anders machen, sie würde allerdings offenere Fragen stellen bzw. in bestimmten Situationen konkreter nachfragen, um die Sprachproduktion der Schüler/innen noch zu erhöhen.

OL 1: Ja, konkreter Fragen. Es war zu offen, da könnte man mehr herausholen, mehr vorgeben, z.B. „was ist das?“, „was macht man damit?“ (Stimulated Recall OL 1, 45:15-45:36)

- **Gäbe es mögliche andere Tools, die du jetzt kennst, die du dafür nutzen würdest?**

OL 3 nennt eine Reihe von neuen Tools bzw. Features, die für die gezeigten Szenen möglicherweise besser geeignet wären und es fallen ihr auch Möglichkeiten ein, die damals vorhandenen Tools besser zu nutzen.

OL 1 würde bei den bisherigen Tools bleiben und findet, dass die genutzten Tools gut passen.

OL 1: Das Tool ist für diese Einheit genau richtig gewählt gewesen, durch den Zauberstab kann man gut zeigen, wovon man gerade spricht und sie konnten in dem Tool gut frei zeichnen. (Stimulated Recall OL 1, 46:04-46:15)

OL 2 beschreibt die ausgewählten Tools als passend. Je nach Schulstufe wären aber Adaptierungen notwendig gewesen. Grundsätzlich würde sie mehr Bilder verwenden.

OL 2: ich sehe in BaiBoard die Einfachheit, es ist sehr einfach gestrickt. Sie hat zwar gegenüber anderen Apps weniger Anwendungsmöglichkeiten, aber gerade durch die Einfachheit können sich die Kinder gut darauf konzentrieren. Man kann schreiben drauf, man kann lesen, man kann Sachen verschieben, einfügen, fotografieren. Die App kann eigentlich alles, was eine App benötigt. (Stimulated Recall OL 2, 20:3-21:11)

- **Wieso ist diese Situation so gelungen? Was hat hier besonders gut funktioniert? Welche Adaptierungen sind hier möglich?**

Als gelungen empfindet OL 3 Szenen, in denen die persönliche Beziehung zwischen den SuS und ihr zum Ausdruck kommt und solche Szenen, in denen die SuS eine reiche sprachliche Produktion hervorbringen, ihr ist z.B. wichtig, dass sie selbst bei einem Spiel mitmacht. Neben den Ideen für neue Tools und Gedanken zur Formulierung von Fragen und Aufgaben meint sie auch gelegentlich, dass manches besser vorbereitet hätte sein können.

OL 3: Was ich nicht ändern würde, wäre dass ich auch dran bin, dass die Kinder wissen: wir arbeiten alle zusammen (Stimulated Recall OL 3, 22:07–22:13)

OL 1 beschreibt die gezeigten Szenen als sehr gelungen und positiv und würde nur wenige Adaptierungen vornehmen. Diese sind dabei eher im technischen Bereich zu sehen, sie beschreibt z.B. ihre Stimme als zu laut oder sieht teilweise nicht, wie schnell die SuS eine Aufgabe bereits bearbeitet haben.

Allgemeine Adaptierungen sieht die OL 2 in der Technik und der vorbereiteten Umgebung: sich zu sehen erleichtert es sehr viel, ein drittes Ipad ist von Vorteil, damit die SuS die OL gut sehen können, ab besten den Bildschirm in Vollbild einstellen. Ein weiterer Vorteil ist ein iPad-Ständer zum Einstellen von Winkeln, sodass ein standardisierter Aufbau möglich ist. Dies führt allgemein zu einer verbesserten Kommunikation.

OL 2: Optimierungsmöglichkeiten sehe ich darin, Bilder vorzugeben oder die Auswahl einzugrenzen. Es ist das erste Mal Zeichnen und es wäre gut gewesen die SuS im Vorfeld mit der App vertraut zu machen, eine genauere Einführung und Ausprobierphase ist sicherlich notwendig. (Stimulated Recall OL 2, 53:06-53:28)

6 Ergebnisse zu den Bereichen Medien und Technik

Das digitale Klassenzimmer unterscheidet sich im DaZ Unterricht erheblich vom klassischen Unterrichtsetting in einer Schule. Neben dem klassischen Sprachkompetenzen werden zusätzlich Kompetenzen aus dem Bereich der Mediennutzung und Mediengestaltung vermittelt. Die Schülerinnen und Schüler haben im Projekt zusätzliche digitale Grundkompetenzen erworben, ohne dass es ihnen bewusst war. Unter anderem haben die Schülerinnen und Schüler selbständig Texte geschrieben, formatiert und gestaltet. Daraus resultieren aber auch zusätzliche Anforderungen an die Online-Lehrpersonen und die verwendete Technik, dabei können jedoch verschiedenste Schwierigkeiten und Probleme in der Unterrichtssituation auftreten.

6.1 Technische Beschreibung des Projektes

Im Zuge der Pilotierungsphase des Digi.DaZ Projektes wurden in mehreren Unterrichtseinheiten die nötige Technik erprobt und anschließend definiert. Die Anforderungen im Bereich der Technik gliedert sich in drei Bereiche auf. Endgeräte, Internet/WLAN und Software.

6.1.1 Endgeräte

Auf Seiten der Schüler/innen wurde als Gerät ein Apple iPad Air als Mindestanforderung definiert. Die Geräte haben sich als sehr robust und handlich erwiesen. Mit dem eingebauten Mikrofon und Kameras eignet es sich nicht nur für die Videokonferenz, sondern die Schüler/innen können damit auch kreative und interaktive Aufgaben erledigen. Für das Setting, dass in einer Klasse mehrere Kinder zeitgleich am Digi.DaZ Unterricht teilnehmen, wurden Headsets für die Schüler/innen als weiteres nötiges Zubehör definiert.

Die Online Lehrer_innen verwenden für den Onlineunterricht auch iPads, können dafür aber auch einen PC oder Notebook einsetzen.

6.1.2 Internet / WLAN

Die verfügbare Internetverbindung bzw. Bandbreite ist ein wesentliches Kriterium für eine stabile Online-Kommunikation. Alle Tablets sind über WLAN an das lokale Netzwerk in der Schule verbunden. Als Mindeststandard für das WLAN wurde im Projekt für die teilnehmenden Schulen 802.11n oder neuerer definiert. Für die Auslegung des Internetanschlusses wurde für die Berechnung der Gesamtbandbreite je Schüler/in von mindestens 1MBit/s im Uplink und Downlink zum Zeitpunkt des Online-Unterrichtes ausgegangen. Die Schulen wurden gebeten darauf zu achten, dass es zum Zeitpunkt des Digi.DaZ Unterrichtes nicht zu Überschneidungen mit anderem Unterricht kommt, wo das Internet intensiv durch andere Klassen genutzt wird, da es sonst zwangsläufig zu Engpässen kommen kann. Alternativ wurden den Schulen angeboten, so genannte LTE-Cubes zu verwenden. Einige Schulen wurden im Projektzeitraum von der Projektleitung mit diesen Cubes ausgestattet.

6.1.3 Software

Für die synchrone Online Kommunikation wird im Projekt Digi:DaZ Cisco WebEx (Cisco Inc., 2018) als Kommunikationstool eingesetzt. Diese Software ist Plattform-unabhängig und kann sowohl mit den Betriebssystemen Microsoft Windows oder MacOS als auch auf den iPads der Schüler/innen eingesetzt werden. Eine Version von Android wäre grundsätzlich auch verfügbar.

Neben der Kommunikationsplattform WebEx war bestrebt auch einen digitalen Mehrwert durch den Einsatz von Tablets zu erreichen. Dies konnte durch den Einsatz machstehender genannter Apps erreicht werden.

- Apple Keynote (Apple Inc, 2018)
 - Präsentationsprogramm womit ein gemeinsames Bearbeiten an einer Präsentation ermöglicht wird. Dabei können zeitgleich mehrere Personen auf die Präsentationen zugreifen und diese verändern. Änderungen sind sofort für alle sichtbar.
- BaiBoard (BaiBoard LLC, 2017)
 - Kollaborative App, die es ermöglicht zeitgleich am selben Projekt zu arbeiten. Bilder, Textfelder, Formen können eingefügt werden, handschriftliche Texte oder Zeichnungen erstellt

werden. Schülerinnen und Schüler können gemeinsam auf einer Seite arbeiten oder es werden ihnen Seiten zugewiesen. Die integrierte Laserpointerfunktion erleichtert die Erarbeitung und die Überprüfung von Begriffen.

- Seesaw (Seesaw Learning, Inc., 2020)
 - Seesaw wird als digitales Portfolio eingesetzt. Damit können Schüler/innen Arbeitsaufträge bearbeiten, zusammenarbeiten und ihre Produkte teilen.

6.2 Auswertung der Interviews mit Online-Lehrpersonen

Nach dem im Kapitel 4.3 beschriebene Forschungsdesign wurden mit den Online-Lehrpersonen strukturierte Interviews zum Ablauf des Projektes mit den Herausforderungen, Anforderungen, Durchführung und Umsetzung geführt. Daraus ergeben sich Clusterungen zu den Bereichen „Digitaler Mehrwert“, „Anforderung an Online-Lehrpersonen“, „Anforderungen an die Hard- und Software“, „Schwierigkeiten und Probleme“ sowie „Adaptionen für ein großflächiges Roll-Out“, die in den nächsten Kapiteln näher beschrieben werden.

6.2.1 Digitaler Mehrwert

Grundsätzlich kann angemerkt werden, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Teilnahme am Digi.DaZ Projektes medienfitter geworden sind. Durch den Einsatz von digitalen Hilfsmitteln erlernten sie unbewusst den Umgang mit Tablets und den dabei verwendeten Apps. Sehr bewährt haben sich kollaborative und synchrone Tools, wie beispielsweise BaiBoard (BaiBoard LLC, 2017) oder Apple Keynote (Apple Inc, 2018) mit denen die Lerninhalte von den Online-Lernpersonen erstellt und den Lernenden zur Verfügung gestellt wurden. Im Unterrichtsverlauf konnten die Online-Lehrpersonen die Handlungen in einem gemeinsamen digitalen Dokument bereitstellen und es gemeinsam weiterbearbeiten. Damit konnte auch der Lernfortschritt bei den Schülerinnen und Schülern, die sprachlich noch nicht so versiert sind, beobachtet und verbessert werden. Beispielsweise konnte von den Online-Lehrpersonen Textpassagen begonnen und von den Kindern fertig geschrieben werden. Bei Problemen haben sich auch oft die Kinder selbständig gegenseitig geholfen, ohne dass ein Zutun durch die Online-Lehrperson nötig wurde. Besonders hervorzuheben ist, dass die Lernenden in ihrem eigenen Lerntempo arbeiten konnten. Von den Online-Lehrpersonen konnte auf das unterschiedliche Lernniveau eingegangen und Lerninhalte diversifiziert angeboten werden. Beispielsweise konnte durch den Einsatz der Zoom-Funktion am Tablet Kinder mit Sehbeeinträchtigungen geholfen werden.

Mittels des Einsatzes eines digitalen Portfolios - im Projekt wurde Seesaw (Seesaw Learning, Inc., 2020) verwendet – konnten Unterrichtsstrukturen und Inhalte bereitgestellt werden, mit denen die Schülerinnen und Schülern ihren Lernpfad selbstständig mit- und nachverfolgen konnten. Damit hatte der Unterricht auch eine längerfristig geordnete Struktur.

Zusammenfassend ermöglicht im Onlineunterricht das digitale Setting ein kreatives Arbeiten, wobei kaum Grenzen in der didaktischen Umsetzung bestehen.

6.2.2 Anforderung an Online-Lehrpersonen

Wie im klassischen Unterricht benötigt auch die Online-Lehrperson ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz. Für den synchronen Online-Unterricht, in welchem sich Lehrpersonen und Lernende nicht im gleichen Raum befinden, sind zusätzlich hohe digitale Kompetenzen notwendig.

Aufgrund der immer wieder auftretenden möglichen Problemstellungen im Online-Unterricht ist eine hohe bezogen auf die Persönlichkeit Online-Lehrperson sowie flexibles Handeln nötig.

Aufgrund der immer wieder auftretenden möglichen Problemstellungen im Online-Unterricht, benötigt die Online-Lehrperson eine positive Einstellung gegenüber neuen Erfahrungen, Neugierde und ein Gefühl für Kreativität. Auch schwierige Situationen erfordern freundliches, hilfsbereites Handeln gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Bei Online-Lehrperson müssen die Dimensionen Offenheit und Verträglichkeit ihrer Persönlichkeit besonders ausgeprägt sein (Neyer & Asendorpf, 2018).

6.2.3 Anforderungen an die Hard- und Software

Wie bereits im Kapitel (technische Beschreibung) beschrieben, wurden für den Online-Unterricht Apple iPads als Unterrichts-Devices, als Kommunikationstool Cisco WebEx (Cisco Inc., 2018) sowie unterschiedliche Apps verwendet. Die einfache Benutzeroberfläche des iPad Betriebssystems iOS hatte bei der Verwendung große Vorteile gegenüber Notebooks/Laptops gezeigt. Es konnten so weniger „Bedienungsfehler“, die in der Benutzung auftreten können, vermindert werden. Durch die Vereinheitlichung der Benutzeroberfläche auf allen iPads konnten die Online-Lehrpersonen den Kindern leicht ansagen, was oder wo sie im Problemfall am Tablet tippen bzw. schalten mussten, ohne den Bildschirminhalt des entfernten Tablets zu sehen. In einigen Settings haben je Schule mehrere Kinder zeitgleich und im gleichen Raum am Online-Unterricht teilgenommen. Um eine gegenseitige Störung der Kinder zu vermeiden sind Kopfhörer mit eingebauten Mikrofonen unerlässlich.

Eine wesentliche Grundvoraussetzung für die Teilnahme am Online-Unterricht ist eine stabile und breitbandige Internetverbindung notwendig. Da hierbei Video in beiden Richtungen – von der Online-Lehrperson zu den Schülerinnen und Schülern und umgekehrt - übertragen werden, sollte die verfügbare Bandbreite pro Device 2 Mbit/s sowohl im Up- als auch im Down-Link zur Verfügung stehen. Neben der Internetbandbreite ist auch eine leistungsfähige WLAN-Infrastruktur an der Schule und im Unterrichtsraum unumgänglich. Je Raum muss eine WLAN-AccessPoint zur Verfügung stehen.

6.2.4 Schwierigkeiten und Probleme

Die größten Herausforderungen für den Online-Unterricht waren Probleme bei der Ton- und Bildübertragung, zumeist auf Grund von zu geringer verfügbarer Bandbreite, da in einigen entlegenen Gebieten der Internet-Infrastrukturausbau noch sehr langsam ist. Die im Projekt definierten Mindestbandbreiten konnten teilweise nicht realisiert werden, sodass auf „LTE-Cubes“ ausgewichen wurde.

Eine weitere Herausforderung stellte die Verwendung von zu vielen verschiedenen Apps je Online-Unterrichtseinheit dar. Das Wechseln zwischen den Apps war eine Fehlerquelle und benötigte zusätzlich viel Unterrichtszeit.

6.2.5 Adaptionen für ein großflächiges Roll-Out

Aus Sicht der Online-Lehrpersonen ist für ein großflächiges Roll-Out des Digi.DaZ-Modells ein zusätzlicher technischer Telefon-Support wünschenswert, der bei akuten Problemen eingreifen kann und sich gegebenenfalls in die Online-Stunde verbinden kann.

Für eine verbesserte Kommunikation während des Online-Unterrichts sollten neben den persönlichen Devices je Schülerin und Schüler auch ein Tablet für die Videoübertragung zur Verfügung stehen.

7 Ergebnisse zu den Bereichen Interaktion, Soziales und Sprachendidaktik

Ob im digitalen Klassenzimmer die gleichen Bedingungen für erfolgreiches (Fremdsprachen-)Lernen wie im konventionellen Unterricht gelten, ist eine unserer zentralen Fragestellungen. Unter diesen versteht Zierer (2018, S. 65) u.a. die klare Zielbeschreibung, das Einplanen von Übungsphasen, das Schaffen von strukturierten Lernumgebungen und nicht zuletzt den Aufbau einer intensiven Lehrer-Schüler-Beziehung. Insbesondere diese scheint als notwendige Voraussetzung für gelingenden sprachendidaktischen Unterricht.

Wesentlich für die Lehrer-Schüler-Beziehung ist die gemeinsame *Interaktion*. Laut Fritz & Faistauer (2008, S. 131) ist „Interaktion (...) ein wesentlicher Bestandteil der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, was bedeutet, dass die Lernenden Gelegenheiten erhalten sollen, mit Sprache in Kommunikationssituationen zu handeln“. Ausgehend von dieser Annahme kann der Digi.DaZ-Unterricht aufgrund seiner Konzeption als (sprach-)lernförderlich eingeschätzt werden. Insbesondere durch den Kleingruppenunterricht wurden in den Onlineeinheiten mehr Sprachgelegenheiten für die Lernenden geschaffen, die auch authentische Kommunikationssituation beinhalteten. Wie in der angeführten Studie von Hopp (2019) bereits aufgezeigt werden konnte, benötigt die Kommunikation über die Distanz hinweg eine konkrete Sprachverwendung der Onlinelehrenden, um das Verstehen der Schüler/innen abzusichern. Daneben galt es die bereits erworbenen Sprach- und Wissensstände der Schüler/innen zu berücksichtigen, um die Sprachsituationen entsprechend aufzubereiten. Neben den verschiedenen (Sprach-) Unterrichtssituationen mussten auch spontan auftretende Schwierigkeiten im medialen Bereich in der Zielsprache miteinander ausgehandelt werden. Die gelegentlichen Beeinträchtigungen der Kommunikation, meist hervorgerufen durch technische Unzulänglichkeiten, führten gleichzeitig zu „authentischen“ Sprachgebrauchssituationen.

Wesentlich für den Bereich *Soziales* erscheint, dass die Schüler/innen sich gegenseitig bei auftretenden Problemen halfen, insbesondere dann, wenn der Umgang mit dem iPad oder den zu verwendenden Apps noch Schwierigkeiten bereitete. Die kleine Gruppengröße wurde von den Lehrenden als vorteilhaft betrachtet. Durch diesen konnten für die/den einzelnen Lernende/n mehr Sprachanlässe geschaffen werden. Zudem kann die Vermutung ausgestellt werden, dass, bedingt durch den Kleingruppenunterricht, Sprachbarrieren verringert wurden und das Selbstbewusstsein der Lernenden im Bereich der sprachlichen Handlungsfähigkeit gestärkt wurde. Durch die Beteiligung am Digi.DaZ-Projekt erhielten die Schüler/innen zudem einen gewissen „Sonderstatus“. Sie durften im Einzel- oder Kleingruppenunterricht an einem iPad arbeiten, wodurch die Motivation der Lernenden aufrechterhalten werden konnte/sollte. In den digitalen Unterrichtsstunden erhielten die Schüler/innen viel positives Feedback von den Onlinelehrenden. Feedback, welches im größeren Klassenverband vielleicht untergegangen wäre.

Aus den Interviews mit den Onlinelehrenden ist hervorgegangen, dass ein „guter“ Beziehungsaufbau mit den Schüler/innen trotz der Distanz möglich gewesen ist. Die Aussagen der Onlinelehrenden decken sich dabei mit den Auswertungen der videogestützten Analyse. Es war überraschend zu sehen, wie unverkrampft die Lernenden mit einer nur digital präsenten Lehrenden umgehen und dass die soziale Beziehung zur virtuellen Distanzlehrerin sich – trotz gelegentlicher Beeinträchtigung der Kommunikation durch technische Unzulänglichkeiten – ganz ähnlich wie im Präsenzunterricht zu entwickeln schien. Es konnte beobachtet werden, dass die Schüler/innen zu Sprachkontakten ermutigt werden konnten, die sich positiv auf ihre Deutschlernerfahrungen auswirken sollten.

Des Weiteren beschreibt die OL 3, dass sich für sie kein Unterschied dadurch ergeben hat, dass sie die Schüler/innen nur „online“ gesehen hat und der Beziehungsaufbau trotz der Distanz gelungen ist. Besonders deutlich wird dies in ihrer Aussage: : „Ich habe die Kinder später auch in ihren Volksschulen besucht. Das war so schön und ganz normal, sie haben mich umarmt, obwohl wir uns davor nie gesehen haben. Die Beziehung war trotzdem da“ (Interview OL 3, min. 23:00-23:20). Ein erstes Kennenlernen Face-to-Face beschreibt sie als nicht notwendig.

Ein weiterer Aspekt der zeigt, dass über die räumliche Distanz hinweg eine persönliche Beziehung aufgebaut werden kann, ist die Erzählfreude der Schüler/innen. Es wurden Gespräche im digitalen Distanzunterricht beobachtet, ähnlichen denen, die im allwöchentlichen Morgenkreis im Präsenzunterricht entstehen (Hopp 2019).

Als eine weitere, besonders schön beobachtbare Form der gemeinsamen Interaktion wurde ein virtueller „High Five“ verwendet, welcher zwischen der Onlinelehrenden und den Schüler/innen bei gelingenden Aufgabenbearbeitung stattfand. Das „Abklatschen“ wurde in vielen Onlinestunden eingesetzt und kann auf interaktionaler Ebene als Ritual verstanden werden. Dieses spiegelt gelingende Interaktion in einem digitalen Klassenzimmer wider, zeigt einen didaktisch-methodischen Mehrwert auf und orientiert sich an den Unterrichtsprinzipien der Inhaltsbezogenheit und Authentizität.

Wird der Blick auf die Ergebnisse aus dem Bereich der *Sprachendidaktik* konkretisiert, kann ausgehend von den Videoanalysen festgestellt werden, dass die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung im Onlineunterricht v.a. zu Beginn eher konventionell verlief. Zusätzliche Möglichkeiten der Multimedialität, der kreativen Gestaltung und der Interaktivität (Grünwald, 2016) wurden keineswegs im vollen Umfang genutzt (Boeckmann, 2020).

Spezifische Beispiele aus den analysierten Unterrichtssequenzen mit Blick auf die methodisch-didaktische Umsetzung werden im Folgenden vorgestellt, um einen Einblick in den Unterrichtsaufbau zu erhalten.

Mit Blick auf die Unterrichtsplanung nennt die OL 3 zunächst die fehlenden deiktischen Mittel als wesentlichen Unterschied zum Präsenzunterricht. Dies führte bei der Planung des Unterrichtes dazu, dass auch die sprachliche Ebene „Wie kann ich etwas erklären?“ im Vordergrund stand. Hopp (2019) kommt zu dem Ergebnis, dass dadurch der Einsatz eines variationsreichen sprachlichen Inputs notwendig wurde z.B. in Form von aufgabenbezogenen technischen und sprachlichen Anweisungen an die Schüler/innen. Ob dies zu einer Erweiterung des rezeptiven Wortschatzes führte, muss an dieser Stelle unbeantwortet bleiben. Im Bereich der rezeptiven Sprachfertigkeit Hören und Verstehen erfolgte der größte Anteil des sprachlichen Inputs demnach über die Onlinelehrenden. Dies entspricht auch den Ergebnissen der bereits angeführten Studie der Open University (Heins et al., 2007).

Wurde einerseits ein hoher zielsprachlicher Input auf Seiten der Onlinelehrenden beobachtet, konnte andererseits herausgestellt werden, dass die Lernenden untereinander wenig miteinander interagierten. Diese Beobachtung deckt sich mit der Aussage der OL 2, die im Interview beschreibt „im Mittelpunkt stand die Kommunikation zwischen mir und den Schüler/innen.“

Im Bereich der Sprachproduktion wird deutlich, dass die Onlinelehrenden darum bemüht sind, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen „Nachsprechen“ (Reproduktion) und eigenständiger Sprachproduktion der Schüler/innen zu unterstützen sowie verschiedenste Sprechanlässe in die Unterrichtseinheiten zu integrieren. Folgende didaktische Techniken erscheinen dabei besonders förderlich und wurden im Unterricht von den Onlinelehrenden eingesetzt.

Einsatz von (Wimmel-)Bildern

Es werden (Wimmel-)Bilder gezeigt und von den Schülerinnen und Schülern beschrieben. Hier werden sowohl unterschiedliche grammatische Bereiche trainiert (Präpositionen; Lokalisierungen: Wo sitzt die Katze? Wo sind die Hühner? etc...) sowie der Wortschatz erweitert. Das Bilden von vollständigen Sätzen wird geübt und lebensweltbezogene Themen wie „Herbst“ werden erarbeitet. Ein Mehrwert durch eine besondere digitale Didaktik ist hier nicht gegeben.

Scaffolding

Zum Bilden von vollständigen Sätzen werden von den Onlinelehrpersonen Phrasen und Satzanfänge zur Verfügung gestellt. Die Schülerinnen und Schüler werden dazu angeleitet, Sätze zu vervollständigen wie: „Ich mag gerne...“, „Ich sehe ein/eine...“, „Diese Technik findet sich auch im Präsenzunterricht wieder.“

(Geschlossene/offene) Fragen – Erzählen

Zwar dominieren (geschlossene) Verständnisfragen der Onlinelehrpersonen, dennoch motivieren offene Fragestellungen die Schüler/innen immer wieder zu ausführlicheren Antworten. Teilweise werden sie angeregt zu verschiedenen Themen ihrer Lebenswelt zu erzählen (Kleidung, Berufe, Jahreszeiten...) was laut Krenn (2008) ein Merkmal eines wirksamen Sprachunterrichts darstellt. Die Schüler/innen fassen auch Unterrichtssequenzen zusammen oder erzählen aus ihrem persönlichen Umfeld und von ihren eigenen Erfahrungen.

Rituale

Besonders erwähnenswert sind Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale einzelner Onlinelehrender mit den Schülerinnen und Schülern. Dazu werden Satzstrukturen der Onlinelehrenden übernommen und von den Schülerinnen und Schülern geübt und gefestigt. Dazu gehört auch die Frage, wie den SuS der Unterricht gefallen hat. Eine Frage, die von ihnen immer positiv beantwortet wurde.

(Wenig) dialogisches Sprechen

Der Schwerpunkt liegt auf der mündlichen Kommunikation/Interaktion zwischen Schüler/innen und den Onlinelehrenden. Hervorzuheben ist, dass technische Probleme (eher zufällig) als konkrete Sprechanlässe dienen und in diesem Zusammenhang kontextbezogene Sprachproduktion geschieht. Mündliche Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern findet im Onlineunterricht seltener statt. Dies entspricht ebenso den Ergebnissen der mehrmals angeführten Studie der Open University (Heins et al., 2007).

Lesen

Im Zusammenhang mit dem Leseverständnis werden von den SuS sehr oft Anweisungen vorgelesen bzw. diese aufgefordert, einzelne Wörter vorzulesen. Vereinzelt findet leises Lesen und anschließendes lautes Vorlesen statt, auch selbst geschriebene Wörter oder kurze Texte werden vorgelesen. Es dominieren Methoden wie das Zuordnen von Wörtern z.B. zu Bildern oder Artikel zu Wörtern. Vorgegebene Wörter/Sätze sollen von den SuS in die richtige Reihenfolge gebracht werden, (kurze) eigene Texte werden geschrieben.

Die mündliche Sprachproduktion dominiert im Vergleich zur schriftlichen Sprachproduktion. Vereinzelt werden (kurze) eigene Texte geschrieben. Laut einer Onlinelehrenden können technische Einschränkungen (z.B. Anwendung nur einer bestimmten App - Keynote) das Schreiben behindern.

„Good Practice“ – Bildergeschichte

Es finden sich in den beobachteten Sequenzen durchaus Beispiele gelungener Verbindung mehrerer Sprachfertigkeiten z.B. bei der selbstständigen Produktion einer Bildergeschichte. Diese Unterrichtseinheiten wurden von Hopp (2019) mit dem Blick auf die Sprachverwendung hin untersucht und mit einer Präsenzstunde verglichen. Dabei konnte herausgestellt werden, dass diese Form des Unterrichtsaufbaus dazu führt, dass die Schüler/innen zu einer hohen Sprachproduktion angeregt werden. In dieser Unterrichtseinheit wurde nicht völlig freierzählt. Die Erzählung wurde durch zwei Impulsbilder angeregt und von den Schülerinnen/Schülern weitererzählt. Neben den Impulsbildern wurde von der Onlinelehrenden im Vorfeld selbst eine Audioaufnahme aufgenommen, in der die Geschichte zu den ersten beiden Bildern erzählt wird. Dadurch erhielten die Schüler/innen nicht nur einen visuellen Impuls, sondern zeitgleich einen auditiven Input. Gezielt wurde das Verstehen der Inhalte durch die Verbindung beider Sinnesmodalitäten abgesichert. In einem ersten Schritt sollten die Schüler/innen die Geschichte weiterzeichnen und -erzählen. In einem zweiten Schritt erhielten sie den Auftrag ihre Geschichte aufzunehmen. Darauffolgend wurden die Bildergeschichten verschriftlicht. Zuletzt erfolgte das gemeinsame Verbessern der produzierten Texte und die Schüler/innen erhielten von der Onlinelehrenden metasprachliches Feedback.

Abschließend festzuhalten bleibt, dass die zu bearbeitenden Aufgaben selten das gemeinsame Erstellen eines Produktes bzw. Lösen einer Problemstellung enthielten. In einigen Kleingruppen ist es, je nach Sprachstand der Schüler/innen möglich gewesen, Aufgaben gemeinsam zu gestalten. Dieser Aufgabentypus bildete jedoch die Ausnahme.

Wir konnten feststellen, dass die Onlinelehrenden sichtlich bemüht sind, positives und konstruktives Feedback zu den sprachlichen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zu geben. Dies verstärkt die sehr wertschätzende und lernförderliche Atmosphäre in den Online-Lernphasen. Daneben zeigt sich sowohl in den Videoanalysen als auch die anschließenden Interviews mit den Onlinelehrenden, dass sich die zunehmende Erfahrung der Lehrpersonen im Umgang mit den Gegebenheiten im Onlineunterricht (z.B. Umgang mit Hardware, Software) positiv auf die Methodenvielfalt in den Onlineunterrichtssequenzen auswirken kann. Für den digitalen Distanzunterricht können aus den Videosequenzen, Interviews und Stimulated Recalls Gelingensfaktoren abgeleitet werden, die für den Bereich der Sprachendidaktik und Interaktion wichtig sind, aber teils darüber hinausführen und Empfehlungen für zukünftige digitale Projekte darstellen können:

- Onlinelehrende benötigen hohe sprachendidaktische, digitale und kommunikative Kompetenzen.
- Eine fundierte Ausbildung in Kombination mit laufender Weiterbildung in Sprachendidaktik und Deutsch als Zweitsprache sowie Mediendidaktik wird als wichtig erachtet.

- Die eigene Sprachbewusstheit der Lehrperson stellt eine wesentliche Voraussetzung dar (z.B. im Zusammenhang mit Sprachstandsbeobachtungen/-diagnostik).

8 Zusammenfassung der Ergebnisse

8.1 Allgemeines

Schon die ersten Analysen haben einige unerwartete Ergebnisse erbracht: es war überraschend zu sehen, wie ungezwungen die Lernenden mit einer nur digital präsenten Lehrenden umgehen und dass die soziale Beziehung zur virtuellen Distanzlehrerin sich – trotz gelegentlicher Beeinträchtigung der Kommunikation durch technische Unzulänglichkeiten oder Probleme – ganz ähnlich wie im Präsenzunterricht zu entwickeln scheint. Auf der anderen Seite ist es etwas unbefriedigend zu sehen, dass auch die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts sich wohl nur wenig von einer konventionellen Präsenzstunde unterscheidet und die digitalen Medien zunächst einmal nur zur Nachbildung konventioneller Lehr-/ Lernarrangements für den Onlineunterricht dienen (Meyer & Meyer, 2013). Dies trifft sich mit Forschungsergebnissen auf internationaler Ebene: “many teachers still use the technology in predominantly ‘old’ ways, adapting new tools to their traditional teaching style (Cutrim Schmid & Whyte, 2012), rather than acquiring new skills to use the pedagogical affordances of the tools (Dougiamas, 1998; Y.-C. Wang, 2014)” (Hampel & Stickler, 2015, S. 65).

Die zusätzlichen Möglichkeiten der Multimedialität, der kreativen Gestaltung und der Interaktivität (Grünewald, 2016), die einen *Mehrwert* für die Lernenden bieten würden, werden keineswegs im vollen Umfang genutzt. Teilweise ist das sicher auf die Unsicherheit und Vorsicht beim Hineinfinden in die neue Unterrichtssituation zurückzuführen, vor allem bei den Videos bzw. Unterrichtseinheiten aus den ersten Wochen nach dem Beginn des Unterrichtsprojekts, teilweise aber wohl auch darauf, dass Lehrende mehr Hilfe dabei benötigen, sprachen- und mediendidaktische Erkenntnisse in die konkrete Unterrichtsgestaltung einfließen zu lassen. Ein ganz wesentliches Ziel des Begleitforschungsprojekts Digi.DaZ war es daher, mehr darüber zu erfahren, wie vorbereitende und begleitende Bildungsmaßnahmen für Lehrende aussehen müssten, um zur unterrichtlichen Umsetzung innovativer sprachen- und mediendidaktischer Konzeptionen beizutragen.

8.2 Zu den Forschungsfragen

Abschließende Antworten auf die vier Forschungsfragen lassen sich kurz so festhalten und zusammenfassen:

1. Ein zusätzlicher Lernzuwachs der Schüler/innen durch den Onlineunterricht war eindeutig gegeben. Durch die eher höhere Motivation als im Präsenzunterricht konnten die Onlinestunden quasi als „Katalysator“ für das Deutschlernen im Präsenzunterricht dienen. Prinzipiell ist ein Online-DaZ-Unterricht unter den Umständen, wie sie im Unterrichtsprojekt herrschen, also möglich und effektiv. Gleichzeitig können keine Aussagen darüber getroffen werden, wie hoch der jeweilige Lernzuwachs der einzelnen Schüler/innen gewesen ist. Seine Messung ist allerdings auch nicht das vorrangige Ziel des Forschungsprojektes gewesen. Besonders im Bereich des spezifisch technischen Fachvokabulars ist vor allem im Bereich der rezeptiven Kompetenz, ein Zuwachs festzustellen, der sicherlich auf den Onlineunterricht zurückzuführen ist. Auch in vielen anderen Bereichen ist eine zunehmende sprachliche Gewandtheit der Lernenden beobachtbar, die aber sicher nur teilweise auf den Onlineunterricht zurückgeführt werden kann.
2. Unter guten Bedingungen (vgl. Kap. 6.1) ist die verwendete technische Infrastruktur für den Zweck des Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts geeignet, wenn auch nicht immer optimal. Zur oft zeit- und aufwändigen Handhabung der Apps kommen noch Ausfälle und Probleme, wie z.B. schlecht gewartete Tablets oder ungenügende Bandbreite der Internetverbindungen. Die Handhabung der Apps ist dabei nicht nur auf Seiten der Lehrpersonen mitzudenken, sondern ebenfalls bei den Schülern und Schülerinnen, die teilweise auf Hilfen vor Ort angewiesen sind. Daraus ergibt sich die Empfehlung, für Lehrende und Lernende im Vorfeld technische Schulungen, aber auch eine kontinuierliche technische Unterstützung vorzusehen.
3. Der digitale *Mehrwert* (vgl. Kap. 3.6) konnte zwar immer wieder realisiert werden, wurde jedoch nicht durchgängig optimal ausgeschöpft. Dies hing u. a. mit der sich erst entwickelnden sprachen- und mediendidaktischen Kompetenz der Lehrenden zusammen. Für weiterführende Projekte wären medien- und sprachdidaktische Umsetzungskonzepte, die den digitalen Mehrwert näher beschreiben, sinnvoll. Es wurde beobachtet, dass mit der zunehmenden Sicherheit der Lehrenden im

Umgang mit der Onlineunterrichtssituation auch ihre Experimentierfreude und der didaktische Anspruch im Hinblick auf eine Ausnützung der Möglichkeiten der digitalen Medien stiegen. Diese Sicherheit kann eine Schulung der Lehrenden im Vorfeld wohl nicht zur Gänze vermitteln, aber doch anbahnen.

4. Abgesehen von optimierten technischen Rahmenbedingungen muss für die zukünftige Durchführung vor allem die Vor- und Weiterbildung sowie die begleitende Unterstützung der Lehrkräfte im Mittelpunkt stehen. Dafür bräuchte es eine permanente Ansprechperson (pädagogische, medienpädagogische und technische Leitung) und genügend Zeitressourcen für Vor- und Nachbereitung. Als Technik der Professionalisierung scheint Videofeedback als Impuls für die Reflexion des eigenen professionellen Handelns besonders geeignet. Insbesondere dann, wenn sich die Onlinelehrenden und ihre unterrichtliche Umsetzung selbst beobachten und dadurch besser einschätzen können. Es wird angeregt, diese Form des Feedbacks möglichst rasch nach der Einarbeitung durchzuführen, um die Unterrichtsqualität zu sichern und Entwicklungspotenziale aufzuzeigen.

8.3 Fazit

Aus den Videoanalysen und den Interviews mit den Onlinelehrenden ergeben sich folgende Herausforderungen und Problematiken, auf die bei der Planung und Durchführung vergleichbarer Projekte geachtet werden muss:

- Fehlende/unzureichende/nicht funktionierende Infrastruktur und Unterstützung.
- Unzureichende Kommunikation Onlinelehrende – Schule – DaZ-/Klassenlehrerin.
- Vielschichtige Heterogenität: zur sprachlichen Heterogenität der Schüler/innen kommt auch die unterschiedliche Medienkompetenz der Schüler/innen dazu (eine Gruppengröße von mehr als zwei SuS kann zu Leerphasen in der Online - Unterrichtseinheit führen).
- Technische Probleme: wertvolle Zeit vergeht, bevor die eigentliche Interaktion stattfinden kann.

Darüber hinausgehend ist festzuhalten, dass für einen gelingenden Online-(DaZ-)Unterricht sprachendidaktische Kompetenzen und eine Sprachbewusstheit der Onlinelehrenden Voraussetzung sind. Mediendidaktische Kompetenzen sind eine notwendige Ergänzung, die durch zusätzliche Unterstützung in Form von Weiterbildung(en) oder kontinuierlichem Coaching anzubahnen ist. Technische Herausforderungen auf beiden Seiten (für Onlinelehrende und SuS) stehen v.a. zu Beginn im Mittelpunkt, insbesondere dann, wenn die Schüler/innen noch am Beginn ihres Deutscherwerbs stehen. Durch Unterstützung der Onlinelehrenden (z.B. von Hochschuleseite aus) bei der Unterrichtsvorbereitung können eventuelle Schwierigkeiten zu Beginn verringert werden. Daneben wird ein hohes Commitment aller Beteiligten benötigt, sowie transparente aktive Kommunikationsstrukturen und eine verlässliche und funktionierende Infrastruktur. Eine durchgehende technische Betreuung der Infrastruktur ist zudem unerlässlich. Fundierte vorbereitende und begleitende Weiterbildung sowie Austausch, Reflexion und das voneinander Lernen unter den Onlinelehrenden sind weitere wesentliche Qualitätsfaktoren für Onlineunterricht, wie er im Projekt Digi.DaZ stattfand.

9 Literaturverzeichnis

- Apple Inc. (2018). Keynote (Version 4.1) (Version 4.1) [iPadOS 13.4]. Abgerufen von <https://apps.apple.com/at/app/keynote/id361285480>
- BaiBoard LLC. (2017). BaiBoard 3 – Collaborative Whiteboard (Version 3). Abgerufen von <https://itunes.apple.com/de/app/BaiBoard-collaborative-whiteboard/id490534358?mt=8&uo=8&at=111tdR&at=111tdR>
- Baralt, M. (2012). Coding Qualitative Data. In A. Mackey & S. M. Gass (Hrsg.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (1. Aufl., S. 222–244). Chichester, West Sussex ; Malden, Mass: Wiley-Blackwell.
- Biebighäuser, K., Zibelius, M., & Schmidt, T. (Hrsg.). (2012). *Aufgaben 2.0: Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlernen und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr.
- Biffl, G., & Bock-Schappelwein, J. (2003). Soziale Mobilität durch Bildung? - Das Bildungsverhalten von MigrantInnen. In H. Fassmann & I. Stacher (Hrsg.), *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht: Demographische Entwicklungen—Sozioökonomische Strukturen—Rechtliche Rahmenbedingungen* (S. 120–130). Wien: Drava.
- Bodendorf, F. (Hrsg.). (2002). *E-Teaching in der Hochschule: Technische Infrastrukturen und didaktische Gestaltung*. Lohmar: Eul.
- Boeckmann, K.-B. (2008). Fremdsprachenunterricht mit neuen Medien: Von traditionellen Übungsformen zu Verbundlernszenarien. In A. Müller-Hartmann & M. Schocker-v. Dittfurth (Hrsg.), *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien: Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik* (S. 113–126). Frankfurt am Main ; New York: Lang.
- Boeckmann, K.-B. (2016). Aktionsforschung. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, H.-J. Krumm, G. Mehlhorn, & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., vollständig neu bearbeitete, S. 592–595). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Boeckmann, K.-B. (2020). Evaluation digital unterstützten Distanzunterrichts in Deutsch als Zweitsprache: Das Begleitforschungsprojekt digi.DaZ. In D. Feick & K. Biebighäuser (Hrsg.), *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Beiträge des 1. Mediendidaktischen Symposiums* (S. im Druck). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bundesministerium für Bildung. (2016). *Pädagogischer Erlass zur Umsetzung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sprachförderkurse/ Sprachstartgruppen (GZ BMB-27.903/0015-1/4/2016)*. Abgerufen von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erlaesse/erlass_qual_sprachfoerderung.html
- Burwitz-Melzer, E., & Steininger, I. (2016). Inhaltsanalyse. In D. Caspari (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Busch, F., & Mayer, T. B. (2002). *Der Online-Coach: Wie Trainer virtuelles Lernen optimal fördern können* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Cao, Q., Griffin, T. E., & Bai, X. (2009). The Importance of Synchronous Interaction for Student Satisfaction with Course Web Sites. *Journal of Information Systems Education*, 20(3), 331–338.
- Cisco Inc. (2018). Cisco Webex Meetings (Version 10.6). Abgerufen von <https://apps.apple.com/de/app/cisco-webex-meetings/id298844386>
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?: empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Cutrim Schmid, E., & Whyte, S. (2012). Interactive whiteboards in state school settings: Teacher responses to socio-constructivist hegemonies. *Language Learning & Technology*, 16(2), 65–86.
- Das Land Steiermark, Bildung und Gesellschaft. (2016). *Schriftliche Anfrage gemäß § 66 GeoLT vom 30.12.2015 EZ 50811 betreffend Kinder nichtdeutscher Muttersprache in den einzelnen Schulstandorten der Steiermark, ergänzende Stellungnahme zu EZ 291/1* (Anfragebeantwortung Nr. EZ 508-2-Antwort). Graz: Referat Pflichtschulen.
- Dausend, H. (2017). Tablets zur Förderung diskursiver Aushandlungsprozesse im Fremdsprachenunterricht. In J. Bastian & S. Aufenanger (Hrsg.), *Tablets in Schule und Unterricht* (S. 355–379). https://doi.org/10.1007/978-3-658-13809-7_15
- Döring, N. (2003). *Sozialpsychologie des Internet: Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Dougiamas, M. (1998, November). A journey into constructivism. Abgerufen 23. Dezember 2019, von https://www.researchgate.net/publication/200022404_A_journey_into_constructivism/

- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Abgerufen von <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf>
- Ebner, M., & Schön, S. (Hrsg.). (2011). *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien: L3T* ([Stand:] Mai 2011). Norderstedt: Books on Demand.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209–224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>
- Ertl, B. (2003). *Kooperatives Lernen in Videokonferenzen* (Text.PhDThesis, Ludwig-Maximilians-Universität München). Abgerufen von <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/1227/>
- Ertl, B., Helling, K., Herbst, I., Paechter, M., & Rakoczi, G. (2011). Lernen mit Videokonferenzen—Szenarien, Anwendungen und Praxistipps. *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, 0(0). Abgerufen von <https://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/94>
- Faistauer, R., & Fritz, T. (2008). Prinzipien des Sprachunterrichts. In E. Bogenreiter-Feigl (Hrsg.), *„Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios—Anforderungen—Profile—Ausbildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21 (Kooperationsprojekt von Bundesinstitut für Erwachsenenbildung und Verband Österreichischer Volkshochschulen gefördert durch Mittel des Europäischen Sozialfonds)* (S. 125–132). Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV).
- Feick, D. (2012). Videobasiertes Lautes Erinnern (VLE) als Instrument zur Untersuchung fremdsprachlicher Gruppenaushandlungsprozesse. In S. Doß (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen—Methoden—Anwendung* (S. 202–217). Abgerufen von <http://d-nb.info/1022174630/04>
- Finkelstein, J. (2006). *Learning in real time: Synchronous teaching and learning online*. Abgerufen von <https://www.wiley.com/en-us/Learning+in+Real+Time%3A+Synchronous+Teaching+and+Learning+Online-p-9780787979218>
- Glaser, B. G., Strauss, A. L., & Paul, A. T. (2008). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung* (1. Nachdr. der 2., korrigierten Aufl.). Bern: Huber.
- Graf, M. (2004). *eModeration: Lernende im Netz begleiten* (1. Aufl.). Bern: hep Verl.
- Gruber-Rotheneder, B. (2011). *Lernen mit digitalen Medien: Ein Handbuch für Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung* (B. für L. F. Österreich, Hrsg.). Abgerufen von https://www.oieb.at/upload/4570_Handbuch_Digitale_Medien.pdf
- Grünewald, A. (2016). Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., vollständig neu bearbeitete, S. 463–466). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hampel, R., & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, 18(4), 311–326. <https://doi.org/10.1080/09588220500335455>
- Hampel, R., & Stickler, U. (2015). *Developing online language teaching: Research-based pedagogies and reflective practices*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Heins, B., Duensing, A., Stickler, U., & Batstone, C. (2007). Spoken interaction in online and face-to-face language tutorials. *Computer Assisted Language Learning*, 20(3), 279–295. <https://doi.org/10.1080/09588220701489440>
- Heise Online. (2016). Niedersachsen: Flüchtlingskinder sollen digital Deutsch lernen | heise online. Abgerufen 25. Mai 2016, von <http://www.heise.de/newsticker/meldung/Niedersachsen-Fluechtlingskinder-sollen-digital-Deutsch-lernen-3211294.html>
- Heiser, S., Stickler, U., & Furnborough, C. (2013). Student Training in the Use of an Online Synchronous Conferencing Tool. *CALICO Journal*, 30(2), 226–251. <https://doi.org/10.11139/cj.30.2.226-251>
- Helmke, A. (2004). Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern (4. Aufl.). *Seele: Kallmeyer*.
- Henrici, G. (1995). *Spracherwerb durch Interaktion? : Eine Einführung in die fremdsprachenverbspezifische Diskursanalyse*.
- Herrle, M., Kade, J., & Nolda, S. (2010). Erziehungswissenschaftliche Videographie. In B. Frieberthäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 599–619). Weinheim.
- Hopp, C. (2019). *Elizitationstechniken von Lehrkräften im Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Eine kontrastive Analyse zu Präsenz- und digitalem Distanzunterricht*. (Masterarbeit). Universität zu Köln, Köln.

- Issinger, L. J., & Kaltenbaeck, J. (2006). E-Learning im Hochschulbereich—Stand und Ausblick. In R. Arnold & M. Lermen (Hrsg.), *E-Learning-Didaktik* (Bd. 48, S. 49–64). Darmstadt: Schneider Verlag Hohengrehren GmbH.
- Keller, R. (2009). *Live E-Learning im Virtuellen Klassenzimmer: Eine qualitative Studie zu den Besonderheiten beim Lehren und Lernen*. Hamburg: Kovač.
- Krenn, W. (2008). Der aufgabenorientierte Ansatz als neue „Designmethode“ der Fremdsprachendidaktik. In H.-J. Krumm & P. R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Theorie und Praxis—Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 12* (Bd. 12, S. 13–18). Abgerufen von <https://www.studienverlag.at/buecher/4768/theorie-und-praxis-oesterreichische-beitraege-zu-deutsch-als-fremdsprache-12-2008/>
- Kuckartz, U. (2012). MAXQDA | Qualitative Datenanalyse-Software für Win & macOS (Version 11). Abgerufen von <https://www.maxqda.de/>
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319–326.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Hrsg.), *Handbook of second language acquisition*. Academic Press.
- Mäder, S. (2013). Die Gruppendiskussion als Evaluationsmethode-Entwicklungsgeschichte, Potenziale und Formen. *Zeitschrift für Evaluation*, 12(1), 23–51.
- Martin, F., & Parker, M. A. (2014). Use of synchronous virtual classrooms: Why, who, and how. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 192–210.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Abgerufen von [http://files.qualitative-content-analysis.aau.at/200000075-82241831d6/Mayring\(2014\)QualitativeContentAnalysis.pdf](http://files.qualitative-content-analysis.aau.at/200000075-82241831d6/Mayring(2014)QualitativeContentAnalysis.pdf)
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (Neuausgabe, 12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.
- Messmer, R. (2015). Stimulated Recall as a Focused Approach to Action and Thought Processes of Teachers. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(1). Abgerufen von <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2051>
- Meyer, H., & Meyer, M. (2013). Über die Wirksamkeit der Unterrichtsformen. In *Schule im Umbruch begleiten. Studien zur Bildungsgangforschung* (Bd. 33, S. 35–49). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Motteram, G. (2001). The role of synchronous communication in fully distance education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 17(2). <https://doi.org/10.14742/ajet.1787>
- Müller-Hartmann, A., & Raith, T. (2008). Web 2.0. Das Mitmach-Internet für den Fremdsprachenunterricht nutzen.
- Murphy, L. (2015). Online Language Teaching: The Learner's Perspective. In R. Hampel & U. Stickler (Hrsg.), *Developing Online Language Teaching: Research-Based Pedagogies and Reflective Practices* (S. 45–62). https://doi.org/10.1057/9781137412263_4
- Neyer, F. J., & Asendorpf, J. (2018). *Psychologie der Persönlichkeit: Mit 136 Abbildungen und 114 Tabellen* (6., vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., & Schreiner, C. (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. <https://doi.org/10.17888/NBB2018-1.4>
- Papert, S. (1991). Situating Constructionism. In I. Harel & S. Papert (Hrsg.), *Constructionism* (S. 1–12). Norwood: Ablex.
- Pauli, C., & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 774–797.
- Puentedura, R. R. (2006). Transformation, Technology, and Education. Abgerufen 31. Mai 2020, von Hippasus website: <http://www.hippasus.com/resources/tte/>
- Puentedura, R. R. (2012). Focus: Redefinition – Ruben R. Puentedura's Blog. Abgerufen 31. Mai 2020, von Hippasus website: <http://hippasus.com/blog/archives/68>
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). Die Vergessenen Weggefährten des Lernens: Herleitung eines Forschungsprogramms zu Emotionen beim E-Learning (Arbeitsbericht Nr. 1). *Augsburg: Universität Augsburg, Medienpädagogik*. Abgerufen von <https://opus.bibliothek.uniaugsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/369/file/Arbeitsbericht01.pdf>

- Schramm, K. (2016). Unterrichtsforschung und Videographie. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachunterricht* (6., vollständig neu bearbeitete, S. 587–592). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Seesaw Learning, Inc. (2020). Seesaw Class (Version 7.2.6) [IOS 9.0]. Abgerufen von <https://apps.apple.com/us/app/seesaw-class/id930565184>
- Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günthner, S., ... Uhmann, S. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte*, 91–122.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. R., Bergmann, P., Birkner, K., ... Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Tiemeyer, E. (2005). *E-Learning in der beruflichen Bildung: Ein praktischer Leitfaden auf dem Weg zur Einbindung von E-Learning in den klassischen Präsenzunterricht; Technologien, Einsatzszenarien, E-Learning-Didaktik* (1. Aufl.). Darmstadt: Winkler.
- Verein LearningApps - interaktive Lernbausteine. (2020). LearningApps.org—Interaktive und multimediale Lernbausteine [Portal]. Abgerufen 29. Juni 2020, von LearningApps website: <https://learningapps.org/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, Y., & Chen, N.-S. (2007). Online Synchronous Language Learning: SLMS over the Internet. *Innovate: Journal of Online Education*, 3(3), 5.
- Wang, Y.-C. (2014). Using wikis to facilitate interaction and collaboration among EFL learners: A social constructivist approach to language teaching. *System*, 42, 383–390.
- Wilke, A. (2016). Das SAMR Modell von Puentedura – Übersetzung der wichtigsten Begriffe ins Deutsche [Adrian Wilke (Persönliche Seite)]. Abgerufen 4. Februar 2020, von Universität Paderborn website: <http://homepages.uni-paderborn.de/wilke/blog/2016/01/06/SAMR-Puentedura-deutsch/>
- Wittenburg, P., Brugman, H., Russel, A., Klassmann, A., & Sloetjes, H. (2006). ELAN: A professional framework for multimodality research. *Proceedings of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2006)*, 1556–1559. Genoa.
- Zierer, K. (2018). *Lernen 4.0: Pädagogik vor Technik: Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich* (2., erweiterte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anzahl der Digi.DaZ-Schüler/innen pro Bezirk	7
Abbildung 2: Skills Pyramid (Fähigkeitenpyramide) für Online-Lehrkräfte	11
Abbildung 3: SAMR-Modell – Übersetzung ins Deutsche (Wilke, 2016)	15
Abbildung 4: Erste Version des Kodiersystems	25

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategoriensystem für die Videoanalyse im Begleitforschungsprojekt Digi.DaZ (Stand Jänner 2019)	18
Tabelle 2: Ablaufplan der Modellstunde (entstanden beim Workshop für Online-Lehrerinnen am 23. Mai 2017, erweitert von Hopp, 1. November 2019)	22
Tabelle 3: Kodierte Digi.DaZ-Unterrichtseinheiten im Projektzeitraum	23

12 Anhang

Der Anhang beinhaltet den Interviewleitfaden für Interviews mit Online-Lehrerinnen (OL) am 2. Mai 2019, den Reflexionsbogen für Online-Lehrende sowie die Exemplarische Transkription einer Unterrichtseinheit (Modellstunden vom 15.11.2018 und vom 22.11.2018).

12.1 Interviewleitfaden für Interviews mit Online-Lehrerinnen (OL) am 2. Mai 2019

Im Gesprächsverlauf wurde die interviewte Person nicht unterbrochen, auch wenn die Frage anders verstanden wurde. Dem/der Interviewer/in war es möglich, die Frage zu reformulieren und an einer anderen Stelle erneut anzubieten. Konnte eine Frage nicht beantwortet werden, wurden Erinnerungshilfen gegeben.

Einleitung:

- Formalia: Name, Datum, Interviewer
- Vorstellung der Personen aus der Forschungsgruppe (soweit erforderlich)
- Dauer des Interviews
- Zustimmung für Audioaufnahme einholen (bzw. bereits im Vorfeld klären)
- Zusicherung der Anonymität/Umgang mit den Daten/Vertraulichkeit
- Darlegung der Ziele der Befragung: Forschungsprojekt benennen
- Benennen des Themas, dient der Überleitung zur ersten Frage, die zum Erzählen anregen soll

a) Gruppenteil – (1 Interviewer, die anderen sind nur Zuhörer/innen)

1. Einleitende Frage: erzählgenerative Frage, die leicht für die OL in ihrer Beantwortung ist. Beispiel: Wie bist du zu deiner Rolle als Onlinelehrerin gekommen? Wie sieht deine eigene Entwicklung als Onlinelehrerin aus?
2. Was unterscheidet Online- und Offline-Lehre? Wie gut vorbereitet für den Online-Unterricht hast du dich gefühlt? Wie gut bist du während der Umsetzung unterstützt worden? Was wären deine Wünsche für die Zukunft?
3. Welche Lernenden bzw. welche Gruppen hast du unterrichtet? Wie würdest du das Setting/ die Settings beschreiben? Wie sahen die räumlichen und technischen Bedingungen auf beiden Seiten aus (z.B. von wo hast du unterrichtet)? Wie hat der Beziehungsaufbau mit den Lernenden geklappt?

b) Einzelinterview mit je zwei Interviewer/innen

1. Wodurch ist auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ein Lernzuwachs/Lernfortschritt erkennbar geworden? Hattest du dein Eindruck, der Online-Unterricht ist in Bezug auf den Lernzuwachs effektiv (z.B. im Vergleich mit Präsenzunterricht)? Wie gut konntest du mit der Heterogenität innerhalb der Gruppe umgehen? Wie bist du mit der Gruppengröße (1-3 SuS) zurechtgekommen? Hat die Gruppengröße deiner Ansicht nach einen Einfluss auf den Lernfortschritt?
2. Wie ist der Kontakt mit der Schule/Klassenlehrer/in verlaufen? Wie wichtig sind diese Kontakte für den Online-Unterricht? Wie sehr wurde der Online-Unterricht mit dem Offline-Unterricht abgestimmt?
3. Ist für dich ein digitaler Mehrwert erkennbar – abgesehen davon, dass Schüler/innen DaZ-Unterricht bekommen haben, die sonst keinen bekommen hätten? Welche zusätzlichen Lernchancen können digitale Materialien bieten? Welche technischen Möglichkeiten blieben ungenutzt?
4. War es dir ein Anliegen, einen digitalen Mehrwert zu erreichen? Wie bist du dabei vorgegangen? Welche Tools/Instrumente haben aus deiner persönlichen Sicht das meiste Potenzial?
5. Welche Schwierigkeiten und Herausforderungen hat der Distanzunterricht für dich geboten? Wie bist du damit umgegangen?
6. Was muss eine gute Online-Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache können? Was davon kann sie im Vorhinein lernen? Wieviel Zeit beansprucht das?

7. Was würdest du brauchen, damit optimale Rahmenbedingungen geschaffen werden? Könntest du dir eine flächendeckende Umsetzung vorstellen?
8. Gibt es etwas, was du uns noch erzählen möchtest, was in den bisherigen Fragen noch nicht aufgetaucht ist?

c) *Stimulated Recall*-Phase (Fragen zu den Videos)

1. Was ist dein persönlicher Eindruck zu dieser Sequenz?
2. Würdest du aus heutiger Sicht etwas anders machen? Siehst du Potential, das nicht ausgenützt wurde?
3. Gäbe es mögliche andere Tools, die du jetzt kennst, die du dafür nutzen würdest?
4. Wieso ist diese Situation so gelungen? Was hat hier besonders gut funktioniert? Welche Adaptierungen sind hier möglich?

12.2 Reflexionsbogen für Online-Lehrende

Projekt digi.DaZ und digi.MU

Reflexionsbogen für Online-Lehrende

1. Was habe ich mir im Vorfeld/ zur Vorbereitung überlegt? Was waren meine Ziele für diese Stunde?

Vorbereitung	Ziele

2. Wie ist das spontane Gefühl/ der Eindruck im Nachhinein? Warum bin ich (nicht) zufrieden?

--

3. Wie bzw. warum haben wir (die Lernenden und ich) die Unterrichtszeit (nicht) effektiv genutzt?

--

4. Was ist mir an den Lernenden aufgefallen?

--

5. Welche sprachlichen Schwerpunkte habe ich in dieser Stunde berücksichtigt?

Rezeption		Kommentar
Produktion		
Inhaltsorientierung		
Formorientierung		
Reproduktion		



Kreativität		
Ergänzungen		

6. Wie und in welchem Umfang waren die Lernenden sprachlich aktiv? Welche Anregung/Herausforderung (i+1) gab es?

Aktivitäten	Herausforderung

7. Was habe ich in dieser Stunde gemacht, was ohne digitale Medien nicht oder nicht so möglich gewesen wäre (digitaler Mehrwert)? Wie gut war die verwendete Hard- und Software dafür geeignet?

digitaler Mehrwert	technische Voraussetzungen

8. Hätten die Lernenden in einer Präsenzstunde ohne digitale Medien genauso viel gelernt oder eher mehr/weniger? In welchen Bereichen?

--

9. Welche Aufträge haben die Lernenden für die Offline-Phase erhalten?

--



10. Was nehme ich (für die Planung) für die nächste Stunde mit? Was möchte ich beibehalten, was ändern?

12.3 Exemplarische Transkription einer Unterrichtseinheit (Modellstunden vom 15.11.2018 und vom 22.11.2018)

1. Unterrichtseinheit

	OL 1	Äußerungen der SuS
1	Gut, jetzt eine Frage, letzte Woche, wer weiß noch welche Wörter wir geübt haben?	
2		(M) über das Herbst
3	Ja, gut gemerkt, über den Herbst. Und B., an was kannst du dich erinnern? Was haben wir geübt letzte Woche?	
4		(B) Drache und Bäume
5	Ja, genau. Was hat das Kind gemacht mit dem Drachen?	
6		(B) gespielt
7	Sprich mir nach, //das Kind ...	
8		(M) //den steigen lassen
9	Ja, sehr schöner Satz, B. sprich mir nach, das Kind hat den Drachen steigen lassen	
10		(B) das Kind hat den Drachen steigen lassen
11	Bravo, so ein schöner langer Satz. Wir scrollen jetzt einmal ein bisschen runter, da seht ihr noch, was wir im letzten Schuljahr gemacht haben. Könnt ihr euch noch erinnern?	
12		(M) Ja, wir sehen die Kinder verkleidet oder auf dem Spielplatz.
13	Genau, das sind alle Aktivitäten, die wir schon geübt haben.	
14	So, schau dir die Zeichnung an. Ah, sag mir vielleicht zuerst, was siehst du auf der Zeichnung, B.?	
15		(B) Baum und Apfel
16	Ja, richtig. Ist das der, die oder das Apfel?	
17		(B) das
18	Der? Der Baum und der? Der Baum und ein Apfel. Ok, was siehst du noch, M.?	
19		(M) zwei Kinder
20	Ja, wenn du genau schaut, dann siehst du einer ist größer und einer ist kleiner. Ich habe eigentlich nicht zwei Kinder gezeichnet, sondern was könnte das noch sein, M.?	
21		(M) Papa und Sohn
22	Ja, genau, das sind Papa und Sohn.	
23	Welche Haarfarbe hat denn der Papa, M.?	

24		(M)Schwarz
25	Jetzt sag mir einen ganzen Satz. Er hat..	
26		(M)Er hat schwarze Haare.
27	Ja, und B.? Welche Haarfarbe hat der Sohn? Der Kleine?	
28		(B)Blau
29	Der Bub ist, genau, sag mir einen ganzen Satz. Der Bub ist?	
30		(B)Der Bub ist Haare ist braun.
31	Ja, na, du beginnst so: Die Haare sind?	
32		(B) die Haare sind ist braun.
33	Kein ist, nur sind. Die Haare sind?	
34		(B) sind braun
35	Ja noch einmal. Die Haare sind?	
36		(B) Die Haare sind braun
37	Bravo.	
38	Was, welche Kleidung trägt der Vater?	
39		(M) Er trägt schwarze Kleidung.
40	Ja, alles ist nicht schwarz. Aber was ist schwarz? Einen schwarzen Pullover.	
41		(M) Pullover.
42	und eine blaue (Jeans)	(M) Jeans
43	Und B., was trägt der Bub? Welche Kleidung trägt der Bub?	
44		(B) eines blaues T-Shirt.
45	Ja, genau. Und?	
46		(B) eines blaues Hose.
47	eine blaue Hose.	(B) (eine blaue Hose)
48		
49	Schau dir das Bild zwei an und erzähl mir, was siehst du?	
50		(B) ich sehe noch einmal einen Baum und Apfel.
51	Genau, was siehst du noch? Und was sieht der M.?	
52		(M) ich sehe einen Regenschirm
53	Genau, was macht. Erzähl mir eine Geschichte. Der Bub heißt Paul.	
54		(M) Der Paul hat den Regenschirm zu Papa geworfen und er hat den Apfel abgeschossen.
55	Wirklich?	

56		(M) Mhm, der Papa, äh, der Paul hat zu dem Papa den Schirm geworfen und dann hat Papa mit dem Schirm das Apfel runtergepflückt
57	Ja, das ist deine Idee, wie die Geschichte weitergeht. Gute Idee, aber was passiert auf diesem Bild? Der Schirm? Der Schirm fällt auf...?	
58		(M) den Papa?
59	Den Papa.	
60	Fällt der Apfel vom Baum?	
61		(M) Mhm, nein.
62	So, M. du darfst jetzt dein Bild. Dein Bild öffne ich jetzt, dann siehst du es hier auf dem Bildschirm. Jetzt siehst du es groß und erzähl mir, was machen der Vater und Paul?	
63		(M) Sie haben den Schirm geschmissen und es ist stecken geblieben. Dann hat Papa geklettert. Sie haben den Schirm runtergenommen und geöffnet und der Ba, und der Apfel ist auf den Schirm gefallen.
64	Gut, und B., erzähl du mir, was machen der Vater und Paul?	
65		(B) Paul hilft die Papa und Papa macht Baum schüttelt.
66	Ja, halt, den Baum hat er schon geschüttelt. Was macht er? Er klet..?	
67		(B) Er klettert.
68	Er klettert auf ...	
69		(B) auf
70	Auf den Baum. Jetzt kannst du es nochmal sagen.	
71		(B) der Paul hat ein Papa. Paul hat Papa gehilft und Papa hat das ge...schüttelt. Ge...klettert und Baum und da ist ein Apfel.
72	Ok. So und für das dritte Bild kannst du dir jetzt auch etwas ausdenken.	
73		(M) der Papa und der Sohn, sie hatten kein Messer, deshalb haben sie den Schuh genommen. Weil sie wollten sooo schnell den Apfel aufessen.
74	Super, und B.	

75		(B) mmh, und ein Baum ist da und ich sehe ein Schuhe, dann was mache ich jetzt?
76	Gut, schaut einmal. Schaut einmal bei dem Journal, da siehst du jetzt, was du heute gezeichnet hast.	
77		(M) ich hab heute einen Regenschirm und einen Schuh gezeichnet
78	Genau, und B., was hast du gezeichnet?	
79		(B) Ich hab einen Baum...
80	Ja, und welche zwei Personen?	
81		(B) O Papa und ein Paul. Und da hab ich ein Baum gezeichnet und ein Schuh.
82	Super, da oben ist dann ein Schuh? Ohje, den Schuh kann man gar nicht sehen. Oh doch, da kann man ihn sehen, welche Farbe hat denn der Schuh?	
83		(B) schwarz
84	B., sag mir einen ganzen Satz.	
85		(B) der Schuh hat...ist...ist schwarz
86	Wir kommen zum Ende der Stunde schon. Ich hab wieder eine Frage, M. worum geht es in der Geschichte, die du heute aufgenommen hat. Erzähl mir.	
87		(M) Um einen Apfel mit einem Schirm und einem Schuh.
88	Um einen Apfel, mit einem Schirm und einem Schuh. Ich kann mir jetzt gar nichts vorstellen. Wo ist der Apfel, warum braucht der Apfel einen Schirm? Erzähl mir mal mehr darüber	
89		(M) das bedeutet, Paul und der Sohn haben einen Apfel gesehen und sie wollten den Apfel ganz schnell haben
90	Ahh!	
91		(M) Sie haben, der Papa hat erst den Baum geschüttelt, es hat nicht funktioniert. Dann haben, haben sie den Schirm aufgemacht und der Apfel ist runtergefallen auf den Schirm. Dann wollten sie ganz sch(x) den Apfel aufessen und sie haben einen spitzen Schuh genommen, dass sie es aufschneiden könnten.

92	Das ist deine Geschichte. Sehr schön hast du sie erzählt. Erzähl du mir deine Geschichte, B.	
93		(B) Paul und Papa, er will Apfel. Er, Papa hat das Baum geschüttelt, dass passiert nichts. Dann Papa hat eine, seine Schuh genommen und weggeworfen. Dann Apfel runtergefallen.
94	Das ist deine schöne Geschichte. Toll habt ihr die gezeichnet und erzählt. Dann möchte ich noch von euch wissen, was hat euch heute besonders viel Spaß gemacht?	
95		(M) Die Geschichte
96		(B) Die Malen
97	Das Malen. Wir werden nächste Woche die Geschichte noch einmal weiter anschauen. Bitte wiederholt die Wörter vom Herbst und die Beschreibungen, wie „der Vater klettert“, und „der Vater trägt eine blaue Hose.“	

2. Unterrichtseinheit

98	So, starten wir heute, kannst du dich erinnern, was wir letzte Woche gemacht haben? Bitte erzähl mir etwas darüber, B.	
99		(B) Herbst
100	Genau, wir haben über den Herbst gesprochen. Was hast du noch gemacht, B.?	
101		(B) äh...
102	Ja, was hast du gemacht? Hast du geschrieben, hast du gezeichnet, hast du gesprochen?	
103		(B) wir haben geschneibt mit die (x) Herbstwörter
104	Mit dem Stift habt ihr was gemacht. Gezeichnet.	
105		(B) zeichnet. Wir ham gemalt.
106	Ja, M. erzähl du mir, woran kannst du dich erinnern? Vielleicht auch was, was hast du gezeichnet?	
107		(M) Ich hab den Schirm gezeichnet.
108	Ahh!	
109		(M) und wie der Papa, der Papa
110	Ja?	
111		(M) sie haben den Schirm aufgeschmissen, der Schirm ist oben geblieben, sie haben ein Schuh genommen, den Schirm

		abgeschossen und das Apfel ist runtergefallen. Sie haben den Schirm aufgemacht, dann haben sie sich be(x), das es nicht auf den Kopf fällt und dann ist der Schuh runtergefallen und dann haben sie es mit dem Schuh aufgeschmissen.
112	Was ausgeschnitten?	
113		(B) Ich weiß auch wieder. Ich hab ein Baum gezeichnet, und ein Apfel und ein O-Papa und ein Kind, den Name ich hab vergessen...
114	Ja, B. erzähl mir weiter..	
115		(B) und diese Kind hat Schuh genommen, Papa gegeben, und dann Papa hat das Schuh gemacht eine Wurf-Bewegung in die Kamera)
116	Worfen	
117		(B) worfen. Werfen. Worfen. Und Apfel runtergefällt.
118	Ja, genau, das war deine Geschichte. Wir schauen uns die jetzt nochmal auf BaiBoard an.	
119	Kannst du dich erinnern, M. Ich hab vorher vorgelesen. „Paul wirft, fragt Papa.“ Ich hab nicht geschrieben „Paul hat gefragt.“. Das heißt, es passiert jetzt. Wir bleiben in dieser Jetzt-Zeit. Wie sagt man dann „hat geschmissen“?	
120		(M) ähm
121	Statt „hat geschmissen“, wie sagen wir das jetzt?	
122		(M) Paul hat geschmissen.
123	Sie schmeißen. Und wir verwenden beim Schreiben lieber das Wort „sie werfen“. Schon mal gehört, „sie werfen“? Und dann hast du ganz richtig geschrieben, den Schirm. Es heißt der Schirm, deswegen hast du geschrieben, den Schirm. Und jetzt schreiben wir, „aber“ er bleibt stecken. Und wie geht dann der zweite Satz?	
124		(M) soll ichs bearbeiten?
125	Noch nicht bearbeiten. Sag mir, wir bessern deinen Satz erst aus. In die Jetzt-Zeit, in die Gegenwart.	
126		(M) sie werfen
127	Bleibt stecken. Was ist statt hat geklettert? Wie sagt man dann? Papa, er macht das jetzt.	
128		(M) hat

129	Papa?	
130		(M) Papa ist aufgeklattert.
131	Ja, er macht das jetzt	
132		(M) Papa ist.
133	Nein, jetzt. Er klet..	
134		(M) er klettert.
135	Ja bravo. Was steht vorne im Satz? Dann klettert Papa wohin? Auf?	
136		(M) auf den Baum.
137	M. wie geht deine Geschichte weiter?	
138		(M) soll ich schreiben oder nur sprechen?
139	Nur sprechen	
140		(M) sie haben kein Messer, deshalb haben sie den Schuh ge...
141	Halt! Deshalb neh...	
142		(M) deshalb nehmen sie
143	Den Schuh. Um was zu machen?	
144		(M) das sie den Apfel aufschneiden.
145	Super, und B. wie geht deine Geschichte weiter?	
146		(B) sie nehmen
147	Nein, bei dir ist die Geschichte anders. Sie, was sehen Paul und der Vater im Baum?	
148		(B) Schuh
149	Ja genau, sag mir einen ganzen Satz	
150		(B) Vater und Paul sehen in den Baum eine Schuhe.
151	Ja, einen Schuh.	
152		(B) Schuh.
153	Kommt zurück zur WebEx-Kamera, wir besprechen jetzt noch, wie geht die Geschichte zu Ende?	
154		(M) Sie haben den Apfel geteilt. Sie haben´s aufgegessen.
155	Gut	
156		(M) Dann sind sie nach Hause gegangen, aber wenn sie nach Hause gegangen sind, haben sie noch einen Apfel gesehen, mit einem Schuh auf dem Apfel

157	Guter Schluss. Und B. wie geht deine Geschichte zu Ende?	
158		(B) Paul und Papa gehen in die Park. Paul und Papa. Das geht nicht. Sie haben in die Baum Schuh und Apfel gesehen. Zwei Apfel und ein Schuh und sie haben Paul gefragt: Warum Schuh ist da? Dann Paul und Papa, ähhh, nehmen diese Apfel und Schuh mit Hause.
159	Ok. Schöner Schluss. Ihr seid ja sehr kreativ. Worauf hast du schauen müssen, M.?	
160		(M) auf die Jetzt-Zeit
161	Wir haben gesagt, wir schreiben die Geschichte in der Jetzt-Zeit, aber normalerweise schreibt man die Geschichte in welcher Zeit?	
162		(M) Vergangenheit.
163	In der Mitvergangenheit. Also in der vergangenen Zeit.	
164		(M) das was echt passiert ist. Wir lernen das eigentlich über die Vergangenheit und die Zukunft. Wir lernen das in der Schule.
165	Da sagt man z.B. „er nahm“. Die heißt Mitvergangenheit die Zeit. Gut, das war bei dir wichtig, dass du immer in der gleichen Zeit bleibst. Was war bei dir noch wichtig, M.?	
166		(M) das man den ersten Buchstaben groß schreibt
167	Bei welchen Wörtern?	
168		(M) Sätze
169	Beim Anfang vom Satz, und?	
170		(M) bei öhm, Nomen.
171	Nomen, genau. Namenwörter. Und B. was hast du ausgeteilt bei deinem Text? Du hast den Doppelpunkt, hab ich dir gezeigt.	
172		(B) mhm.
173	Und diese Gänsefüßchen. So schreibt man das, wenn jemand spricht. Und bei dir war noch etwas, „machen“ brauchen wir nicht zu sagen, wir sagen nur „sie schmeißen“, oder „sie werfen“, oder „sie schreiben“ oder „sie lesen“. Sagst du mir B. was machen Vater und Paul?	
174		(B) Papa und Paul. Paul geht in Baum.
175	Gehen nicht in den Baum, sondern gehen in den Park	
176		(B) in den Park

177	Ok, sprich mir nach: Vater und Paul gehen in den Park.	
178		(B) Vater und Paul gehen in den Park
179	Bravo.	